

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

*PROPUESTA DE INTERVENCIÓN GRUPAL BASADA EN TÉCNICAS HUMANISTAS, DIRIGIDA A EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS Y DOCENTES, PARA SENSIBILIZAR SOBRE EL AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES QUE ASISTEN A AULA EDAD EN ESCUELAS PERTENECIENTES A LA DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL MEP EN DESAMPARADOS.*

Trabajo final de investigación aplicada sometido a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Psicología para optar al grado y título de Maestría Profesional en Psicología Clínica y de la Salud.

INGRID PORRAS ASTÚA

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2020

## DEDICATORIA

A todos los docentes que, con su creatividad, entusiasmo y esperanza, potencializan los dones de los niños en herramientas que les permiten ser auténticos y forjadores de un mundo más humanista.

A los niños y niñas en formación, para que logren desarrollar sus capacidades, talentos y anhelos, en un espacio escolar que lo favorezca desde el amor y la inclusión.

## AGRADECIMIENTOS

A mi amada familia, los cuales han estado en todo momento del proceso, siendo partícipes de cada emoción y vivencias nuevas, con el anhelo y la expectativa en cada letra que fue escrita, para lograr juntos otro reto y proseguir el camino de nuevas aventuras.

A mi equipo asesor: Cindy, Victoria y Lilly el cual ha hecho de esta investigación una excusa perfecta entre el saber y el acompañamiento fiel en cada idea. Maestras y guías admirables que lograron un complemento de ideas, emociones y sensaciones inexplicables pero compartidas. Gracias de todo corazón a cada una de ellas.

A mis amigos y seres queridos más cercanos, que han inspirado con sus comentarios y expectativas el nacimiento de cada idea, con el convencimiento de que cada paso andado ya es un verdadero logro alcanzado.

A la Dirección de Educación Especial del MEP con sede en Desamparados por considerar esta propuesta y hacer de la cada ilusión una realidad vivida. Sin duda desde la FE en lo que no se conoce, pero si existe la posibilidad de pensarla, existe la oportunidad de crearla.

Al grupo de profesionales participantes del proceso, porque con ellos fue posible darle forma a una idea, ser facilitadora y aprendiz al mismo tiempo.

A mis amigos y compañeros de maestría que me apoyaron en cada idea:

A Cindy Artavia mi inseparable amiga, que a pesar de la adversidad y los tiempos difíciles, me ha infundado esperanza, siempre alentándome a escribir desde el principio hasta el final de cada línea. A ella toda mi gratitud y reconocimiento más merecido.

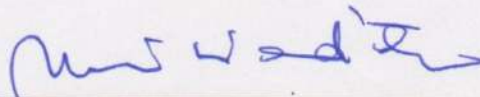
A Sindy Calvo, terapeuta y fusión perfecta, que logra hacer un trabajo comparable con una melodía que resuena, da alivio y esperanza.

A Esteban Navarro, primer amigo en esta maestría que con su ejemplo, apoyo y sabiduría dio el primer paso, minimizando la brecha entre ser egresado y conseguir el título anhelado de la generación 2015-2017.

A Fabio Romero, cómplice de la población trabajada, posibilitando con sus consejos los contactados de las autoridades educativas, con quienes fue posible que la semilla se plantara y el proyecto germinara.

A la Generación 2015-2017, por permitirme hacer camino y dejar huella, con lo cual se traza el sendero andado.

“Este trabajo final de investigación aplicada, fue aceptado por la comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Psicología de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar por el grado y el título de Maestría Profesional en Psicología Clínica y de la Salud”.



Dra. Maurizia D'Antoni Fattori

Representante del Decano

Sistema de Estudios de

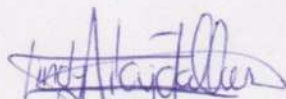
Posgrado



MPs. Victoria Chaves

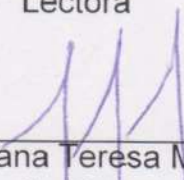
Ramírez Profesora

Guía



MPs. Cindy Artavia Fallas.

Lectora



M.Sc. Lilliana Teresa Mejías Vargas

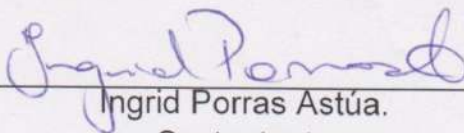
Lectora



M.Sc. Marietta Villalobos Barrantes.

Directora

Programa de Posgrado en Psicología



Ingrid Porras Astúa.

Sustentante

## TABLA DE CONTENIDOS

HOJA DE TÍTULO .....	I
DEDICATORIA .....	II
AGRADECIMIENTOS .....	III
HOJA DE APROBACIÓN.....	IV
TABLA DE CONTENIDOS .....	V
ABSTRACT .....	IX
LISTA DE TABLAS.....	X
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN. ....	1
I.    INTRODUCCIÓN – JUSTIFICACIÓN. ....	1
II.   PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. ....	7
III.  OBJETIVOS. ....	11
IV.  ANTECEDENTES. ....	12
1. <i>Antecedentes Nacionales.</i> .....	12
▪  Tesis Nacionales. ....	12
▪  Prácticas Supervisadas Nacionales.....	13
▪  Artículos Especializados Nacionales.....	15
2. <i>Antecedentes Internacionales.</i> .....	17
3. <i>Integración de Antecedentes.</i> .....	18
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO. ....	20
1.  NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. ....	20
2.  PSICOLOGÍA HUMANISTA. ....	25
2.1 <i>Orígenes de la Psicología humanista.</i> .....	26
2.2 <i>Movimiento potencial humanístico.</i> .....	28
2.3 <i>Principales exponentes del humanismo.</i> .....	30
2.4 <i>Tendencia de autorrealización.</i> .....	32
3.  FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL HUMANISMO.....	32
3.1 <i>Desarrollo potencial Humano.</i> .....	32
3.1.1 <i>Consideración positiva.</i> .....	33
3.1.3 <i>Polaridades.</i> .....	36
3.1.4 <i>Duelo.</i> .....	37

4.	HUMANISMO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.	38
4.1	<i>La Gestalt y el Humanismo: El ciclo de la experiencia.</i>	38
4.2	<i>Las NEE y el humanismo.</i>	41
4.3	<i>Aprendizaje experiencial.</i>	46
4.4	<i>El papel de la escuela en el desarrollo del estudiante.</i>	48
4.4.1	Las emociones en la escuela.	49
4.4.2	Clima emocional en el aula.	50
4.4.3	Consciencia emocional.	52
4.4.4	Contención emocional.	53
4.5	<i>La persona docente como promotora del desarrollo del potencial humano.</i>	54
4.5.1	La relación docente-estudiante.	55
4.5.2	La autonomía en el aula.	57
5.	AUTOCONCEPTO.	59
5.1	<i>El autoconcepto en el desarrollo de la persona.</i>	60
	CAPÍTULO III: MARCO CONTEXTUAL.	62
1.	CARACTERIZACIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA.	62
2.	CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURALES DE LA ZONA DE DESAMPARADOS.	67
	CAPÍTULO IV: ESTRATEGIA METODOLÓGICA.	71
1.	PARADIGMA.	71
2.	ENFOQUE.	71
3.	MÉTODO.	72
4.	PARTICIPANTES.	73
5.	PROTECCIÓN DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES.	75
6.	TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.	76
6.1	<i>Talleres.</i>	76
6.2	<i>Observación.</i>	78
6.3	<i>El juicio de expertos.</i>	79
6.4	<i>Triangulación.</i>	79
7.	PROCEDIMIENTO.	80
	<i>Fase I: Contactos institucionales.</i>	80
	<i>Fase II: Selección de las personas participantes.</i>	80
	<i>Fase III: Recolección de Datos (Fase exploración-diagnóstico).</i>	81
	<i>Fase IV: Análisis de la etapa diagnóstica.</i>	83
	<i>Fase V: Diseño de la propuesta de intervención.</i>	83
	<i>Fase VI: Implementación de la propuesta de talleres.</i>	83
	<i>Fase VII: Sistematización y análisis de resultados.</i>	84

<b>Fase VIII: Elaboración de conclusiones y recomendaciones.</b>	84
<b>CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA ETAPA DIAGNÓSTICA.</b>	85
1. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.	85
2. CONCLUSIONES DE LA ETAPA DIAGNÓSTICA.	102
<b>CAPÍTULO VI: RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA.</b>	105
1. PROBLEMA Y ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN.	105
2. DISEÑO DE SISTEMATIZACIÓN.	105
2.1. <i>El punto de partida.</i>	106
2.2. <i>Las preguntas iniciales.</i>	106
2.3. <i>Recuperación del proceso.</i>	107
2.4. <i>La reflexión de fondo.</i>	108
2.5. <i>Los puntos de llegada.</i>	108
2.6. <i>Caracterización del grupo meta.</i>	108
3. DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN.	109
<b>CAPÍTULO VII: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS.</b>	121
1. RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA.	121
1.1. <b><i>Sesión del Taller 1: Humanismo en educación.</i></b>	121
1.2. <b><i>Sesión 2: Necesidades educativas especiales y autoconcepto.</i></b>	128
1.3. <b><i>Sesión 3: Emociones y autoconcepto.</i></b>	136
2. INTEGRACIÓN DE RESULTADOS.	144
<b>CAPÍTULO VIII: REFLEXIONES FINALES.</b>	153
1. CONCLUSIONES.	153
1.1. <i>Conclusiones teóricas.</i>	153
1.2. <i>Conclusiones metodológicas.</i>	155
▪ <i>Alcances.</i>	157
▪ <i>Limitaciones.</i>	157
3. RECOMENDACIONES.	159
▪ <i>Recomendaciones teóricas.</i>	159
▪ <i>Recomendaciones metodológicas.</i>	160
▪ <b>ANEXO 1: CONSENTIMIENTO INFORMADO.</b>	169

## RESUMEN

El presente trabajo desarrolla una propuesta de intervención grupal con integrantes de los equipos interdisciplinarios y docentes que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en el contexto educativo costarricense, específicamente en regiones de vulnerabilidad socioeconómica del cantón de Desamparados.

Dentro de las aulas, es necesario trabajar por un currículum que vaya más allá de los contenidos, y que tome en cuenta las necesidades y características socioemocionales de las personas escolares. En este caso particular, interesa generar una propuesta que permita a equipos interdisciplinarios y docentes de aula edad, el trabajo desde una sensibilización que ayude a comprender el papel que juega el autoconcepto en el desarrollo de los niños, y cómo pueden contribuir a generar espacios de aula donde este se vea favorecido.

Para lograr lo anterior, la propuesta desarrollada se basa en talleres formativos que parten de un diagnóstico previo de las necesidades de los participantes. De allí, se realiza el diseño de tres sesiones de cinco horas cada una; se utilizó una metodología participativa, orientada al trabajo experiencial por medio de ejercicios vivenciales que permitieran una toma de consciencia con respecto a las distintas temáticas tratadas: 1- Humanismo en educación, 2- Necesidades educativas especiales (NEE) y autoconcepto. 3- Emociones y autoconcepto.

De este modo, en las sesiones se trabajaron temas relacionados con el autoconcepto y la relación docente-alumno, haciendo especial énfasis en aspectos emocionales y tomando en cuenta principios humanistas. Se genera así una construcción de conocimientos que parte de los saberes previos y prácticas educativas de las personas participantes.

Como resultado del proceso se logra evidenciar que, por medio de las estrategias implementadas, se logra una toma de conciencia y una sensibilización en torno a los aportes que desde el paradigma humanista se pueden realizar en la cotidianidad del aula y para el abordaje de las NEE y el autoconcepto.

El aprendizaje generado con el proceso, al ser experiencial, potencia su posibilidad de ser replicado en el quehacer cotidiano de los participantes, en relación con los niños que atienden. Así, se promueven espacios educativos donde se considere el autoconcepto descrito por Rogers (2011), orientado al desarrollo del potencial humano. De este modo es posible resignificar la concepción existente en torno a las NEE promoviendo espacios que se basen en la aceptación y el respeto por las diferencias, generando con ello espacios de bienestar y salud mental.



## ABSTRACT

This applied research consists in a group intervention developed with members of interdisciplinary and teaching teams that work with students who face special educational needs (SEN) in the Costa Rican educational context, specifically in vulnerable regions in Desamparados.

Within the classrooms, it is necessary to work for a curriculum that goes beyond the contents, and that considers the needs and characteristics of the students. In this particular case, the objective is to promote a process that makes it possible for interdisciplinary teams and teachers, to be aware of the role that self-concept plays in the development of children, and how they can contribute to generate a classroom reality where this is considered.

To achieve the objectives described above, the process developed is based on workshops that are based in a diagnosis of the needs of the participants. From there, they were designed three workshops of five hours each one. The methodology that was used for this purpose, was oriented to experiential exercises that allowed an awareness regarding the different topics discussed: 1. Humanism in education, 2. special educational needs and self-concept and 3. emotions and self-concept.

Summarizing, each session developed considered topics related to self-concept and the integral development during the childhood. There was also a special emphasis on emotional and humanistic principles. Thanks to his, it was possible to promote a construction of knowledge that starts from the previous experiences and educational practices of the participants.

As a result of the process, it is possible to show that, through the strategies implemented, the group developed awareness about the contributions of humanism in educational environments and specifically for the understanding of SEN and self-concept.

The process developed within this applied research, allows to understand that experiential learning can be replicated by participants in their daily work with children. The objective is to promote educational contexts where self-concept is considered, as described by Rogers (2011), oriented to the development of human potential. This way, it is possible to resignify the existing conception around SEN and, promote an education where differences are respected, and well-being and mental health are considered.

## LISTA DE TABLAS

<b>TABLA 1: LINEAMIENTOS PARA EL DIAGNÓSTICO CON LA POBLACIÓN. ....</b>	<b>81</b>
<b>TABLA 2: PLANEAMIENTO DE TALLER DIAGNÓSTICO. ....</b>	<b>86</b>
<b>TABLA 3: DISTRIBUCIÓN TEMÁTICA DE LA INTERVENCIÓN. ....</b>	<b>110</b>
<b>TABLA 4: SESIÓN 1 - HUMANISMO EN EDUCACIÓN. ....</b>	<b>112</b>
<b>TABLA 5: SESIÓN 2 - NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y AUTOCONCEPTO. ....</b>	<b>114</b>
<b>TABLA 6: SESIÓN 3 - EMOCIONES Y AUTOCONCEPTO. ....</b>	<b>117</b>



**Autorización para digitalización y comunicación pública de Trabajos Finales de Graduación del Sistema de Estudios de Posgrado en el Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica.**

Yo, Ingrid Porras Astúa, con cédula de identidad 109290892, en mi condición de autor del TFG titulado Propuesta de Intervención Grupal, basada en Técnicas Humanistas, dirigida a Equipos Interdisciplinarios y Docentes, para Sensibilizar sobre el Autoconcepto en Estudiantes que asisten a Aula Edad en Escuelas Pertencientes a la Dirección Regional de Educación Especial del MEP en Desamparados.

Autorizo a la Universidad de Costa Rica para digitalizar y hacer divulgación pública de forma gratuita de dicho TFG a través del Repositorio Institucional u otro medio electrónico, para ser puesto a disposición del público según lo que establezca el Sistema de Estudios de Posgrado. SI ☒ NO \* ☐

\*En caso de la negativa favor indicar el tiempo de restricción: \_\_\_\_\_ año (s).

Este Trabajo Final de Graduación será publicado en formato PDF, o en el formato que en el momento se establezca, de tal forma que el acceso al mismo sea libre, con el fin de permitir la consulta e impresión, pero no su modificación.

Manifiesto que mi Trabajo Final de Graduación fue debidamente subido al sistema digital Kerwá y su contenido corresponde al documento original que sirvió para la obtención de mi título, y que su información no infringe ni violenta ningún derecho a terceros. El TFG además cuenta con el visto bueno de mi Director (a) de Tesis o Tutor (a) y cumplió con lo establecido en la revisión del Formato por parte del Sistema de Estudios de Posgrado.

**INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE:**

Nombre Completo: INGRID MARCELA PORRAS ASTÚA

Número de Carné: 942732 Número de cédula: 109290892

Correo Electrónico: iporrasastua@gmail.com

Fecha: 03/08/2020 Número de teléfono: 88979429

Nombre del Director (a) de Tesis o Tutor (a): MPS. Victoria Elena Chaves Ramírez

**FIRMA ESTUDIANTE**

Nota: El presente documento constituye una declaración jurada, cuyos alcances aseguran a la Universidad, que su contenido sea tomado como cierto. Su importancia radica en que permite abreviar procedimientos administrativos, y al mismo tiempo genera una responsabilidad legal para que quien declare contrario a la verdad de lo que manifiesta, puede como consecuencia, enfrentar un proceso penal por delito de perjurio, tipificado en el artículo 318 de nuestro Código Penal. Lo anterior implica que el estudiante se vea forzado a realizar su mayor esfuerzo para que no sólo incluya información veraz en la Licencia de Publicación, sino que también realice diligentemente la gestión de subir el documento correcto en la plataforma digital Kerwá.

## **CAPÍTULO I: Introducción.**

### **I. Introducción – Justificación.**

La educación en el país se encuentra en un momento de análisis y estudio por parte de las autoridades gubernamentales y especialistas de la materia. Prueba de esto son las transformaciones que se están realizando en el sistema educativo costarricense, promovidos por el Ministerio de Educación Pública (MEP), las cuales abarcan desde los programas de estudio hasta los enfoques de abordaje de las Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE).

Esta investigación incluye las diferentes NEE, consideradas en el presente estudio como aquellas demandas de una atención diferenciada, con variedad de estrategias de enseñanza-aprendizaje a lo largo del proceso escolar con el fin de alcanzar el aprendizaje (Alonso, et al., 2011, p.7), sin tener que considerar alguna de ellas específicamente; debido a que no se trabajaran directamente ni se hará distinción entre las mismas, la propuesta está dirigida a trabajar con el equipo interdisciplinario y las personas docentes que atienden la población estudiantil que las presentan.

Estas transformaciones reciben influencia de las nuevas tendencias mundiales y enfoques de derechos que buscan ofrecer mejores condiciones para este grupo en específico en las escuelas del primer ciclo (Torres, 2011). A pesar de lo anterior, todavía queda bastante por hacer en el sector educativo en cuanto a mejoras de programas, infraestructura y métodos de enseñanza.

Constitucionalmente se establece que al menos un 8% del producto interno bruto (PIB) del país, debe destinarse a la educación, no obstante, el último informe del Estado de la Educación (2019), plantea que esta ha sido una meta difícil de alcanzar, y que el sistema educativo se ha visto debilitado por diversos factores externos e internos.

Es importante que desde el espacio académico se generen propuestas que ayuden a preparar al equipo interdisciplinario de la Dirección Regional de Educación Especial de Desamparados y el personal docente de las escuelas que se encuentran adscritas, para enfrentar los retos que se presentan asociados a este déficit presupuestario. Siguiendo con dicho informe, en el país existe un problema en cuanto a la cobertura de la educación primaria, y además en la población estudiantil no todos asisten a este ciclo en la edad que corresponde.

Por lo anterior, se han creado sistemas para atender a esta población específica, como es el caso de “Aula Edad”, la cual consiste en un espacio en primer ciclo escolar donde se recibe a la población estudiantil con sobre edad. En la presente investigación, interesa conocer las distintas realidades que se presentan en el primer ciclo de la educación costarricense, pero, sobre todo, incidir de manera positiva en aquellos grupos que por sus características necesitan de una atención especializada, como lo es el descrito anteriormente.

Debe establecerse un compromiso desde el aparato estatal y los espacios académicos, con miras a mejorar el sistema educativo, promoviendo calidad y desarrollo, no solamente en cuanto a sus contenidos e infraestructura, sino en relación con los espacios que se brinden para garantizar el desarrollo integral del estudiantado. Por ello, el Gobierno Costarricense y entidades adscritas como el Ministerio de Educación Pública en alianza con la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana del sistema de Integración Centroamericano (CECC-SICA) “otorgó asistencia técnica a la Dirección de Planificación Institucional del MEP para potenciar su conocimiento y prácticas en la implementación de los enfoques de gestión basada en resultados y teoría del cambio en programas y políticas educativas” (PANI-UNICEF, 2018, p.36), por lo que cada institución educativa es la encargada directa tanto en la protección de la población estudiantil, como en su propio desarrollo y potencialidades dentro del aula. De ahí, que el grupo de profesionales en

educación de cada escuela deben acatar aquellos requerimientos relevantes que se necesitan hoy en día para alcanzarlo.

Por lo antes descrito, este proyecto busca esta realidad, por medio de una proyección hacia aquellas poblaciones que necesitan mayor atención dentro del sistema educativo, específicamente en educación primaria. De allí, que se plantea un trabajo con diez docentes y cinco integrantes de los equipos interdisciplinarios (1 psicóloga, 1 trabajadora social, y 3 orientadores, que atienden a estudiantes con NEE de las escuelas que pertenecen a la Dirección Regional de Educacional Especial en Desamparados.

La elección de trabajar con diez docentes de este contexto y cinco profesionales del equipo interdisciplinario se justifica por el hecho de que se trata de un ambiente socio económico que genera condiciones de vulnerabilidad, con lo cual puede existir una afectación en las áreas psicológicas, emocionales y conductuales, que repercute en el desempeño escolar y rendimiento académico.

Lo anterior se evidencia en el Informe Estado de la Nación en desarrollo humano sostenible (2018), el cual plantea que en el cantón de Desamparados existen comunidades urbano-marginales, que cuenta con escuelas de atención prioritaria que incorporan equipos interdisciplinarios y el personal docente de aula edad para la atención de la población estudiantil con NEE.

Dicho esto, la población del cantón vive en condiciones poco favorables para el desarrollo, pero específicamente en algunos de sus distritos, como lo son: Río Azul, Aserrí, San Miguel, San Rafael Abajo, y Los Guido. De ahí, que se establecen escuelas de atención prioritaria, donde se cuenta con equipos interdisciplinarios que atienden a la población en riesgo.

Este proyecto busca incidir positivamente en los niños y niñas que asisten a estas instituciones de educación primaria, mediante el trabajo y fortalecimiento de los equipos interdisciplinarios y el personal docente de “aula edad” por medio de un proceso de

formación humanista integral para que puedan valorarse las distintas situaciones que se presentan en las aulas, desde un enfoque que considere las necesidades de la comunidad estudiantil, específicamente su autoconcepto.

Para lograrlo, se plantea una propuesta de intervención basada en el humanismo, con su enfoque centrado en la persona y la Psicología Gestalt, la cual brinda herramientas para el trabajo vivencial tanto en terapia individual como grupal. De este modo, se genera un proceso de sensibilización basada en técnicas humanistas para el personal docente y miembros de equipos interdisciplinarios, con miras a promover el ejercicio de una práctica profesional basada en el humanismo, para que la población estudiantil sea atendida de manera integral, logrando crear espacios que sean, como plantea Fernández (2012) “un medio para abrir la autoconciencia del niño” (p.12), y así la persona encargada de atenderle pueda enfocar “los problemas o figuras que surgen para conectarlo con el fondo inconsciente de la problemática (p.12).

Al promover que el personal docente y equipos interdisciplinarios interioricen esta forma de abordaje, se busca que, en la cotidianidad de la escuela, y mediante nuevas formas de intervención consciente, cada estudiante sea capaz de darse cuenta de lo que le pasa, gracias a una toma de conciencia que lo vincula con la realidad presente.

Tal como lo plantea Fernández (2012), la persona que realice su abordaje desde el enfoque humanista asume una labor de guía con la infancia, mientras le ayuda a conectar con sus emociones. De esta manera se le posibilita al escolar transformar su presente con una mirada más positiva, trascendente y autorrealizable. Esto gracias a la “construcción de habilidades sensoriales, emocionales, intelectuales y sociales que le servirán como recursos para manejarse en su medio ambiente” (p.12).

No debe dejarse de lado que desde el MEP ya se han establecido protocolos y programas para atender la diversidad y situaciones críticas en las aulas. A pesar de lo anterior, la comunidad de docentes y equipos interdisciplinarios los aplican de manera

automatizada, sin una sensibilización que permita dirigir una mirada a la persona, desde su singularidad.

Se necesita que además de ejecutar protocolos, los profesionales sean capaces de hacer lectura de las situaciones que se viven en las aulas, más allá del problema evidente, sino aquello que subyace como, por ejemplo, experiencias críticas producto de interacciones sociales, familiares y grupos de pares en su cotidianidad.

Al tratarse de una propuesta que coloca a la persona como centro del sistema educativo, se vuelve a su vez una forma de generar procesos de promoción de la salud mental. Se sabe que, como plantea Lara (2015), “la calidad educativa de sus resultados en el aula se ha visto cuestionada, en particular, en cuanto al desarrollo de intervenciones pedagógicas oportunas y potenciadoras a temprana edad” (p.561).

Desde la Psicología Clínica se puede generar un impacto en las escuelas por medio de distintas estrategias que ayuden a los distintos equipos de profesionales y al personal docente a atender situaciones críticas en relación con temas psicológicos, emocionales y conductuales, producto de la interacción de la comunidad estudiantil con su entorno (familia, sociedad, escuela). En fin, si se quiere un proyecto de bienestar subjetivo y calidad de vida dentro de las instituciones educativas, se necesitan iniciativas orientadas a lograrlo.

Tal como lo plantea la Federación Mundial de la Salud Mental (2003), “en todo el mundo, hasta un 20% de los niños y adolescentes padecen de una enfermedad mental discapacitante” (p.7). Por lo anterior es evidente que abordar la salud mental en las aulas es necesario, no solamente desde la intervención, sino que desde la promoción misma.

Esto es posible desde una educación con enfoque humanista en los distintos niveles. Con lo cual, la institución escolar es uno de los ámbitos sociales donde más tiempo permanece el ser humano, lo cual la convierte en un medio de mucho impacto, ya que recibe una de las mayores influencias en valores y destrezas, por ello es necesario generar



estrategias que desde la misma institución promuevan la salud mental. (Federación Mundial de la Salud Mental, 2003)

Existen factores precipitantes que tienen un impacto en el estudiantado en general y sobre todo en aquellos que presentan NEE en el contexto ya descrito del cantón de Desamparados, donde se reconocen algunas comunidades en desventaja social como un elemento que debe ser considerado al momento de atender la población que asiste a Aula Edad.

Promover la consolidación de equipos interdisciplinarios y personal docente que se encuentren sensibilizados con respecto a temas relacionados con salud mental, como lo es el autoconcepto, y su abordaje desde la psicología humanista, es una forma de promover espacios de crecimiento integral para estudiantes, en este caso, los grupos que presentan NEE en contextos de vulnerabilidad social y que repercuten en alteraciones emocionales, conductuales y de aprendizaje en el estudiantado.

Retomando al escritor Henry Adams en su frase célebre: “El maestro deja una huella para la eternidad; nunca se puede decir cuándo se detiene su influencia”. Dicho esto, el fin último de esta investigación es, entonces, promover un ejercicio profesional, desde la docencia y equipos interdisciplinarios, que genere una huella positiva en el estudiantado.

## II. Planteamiento del problema.

Tal como lo plantea Stramiello (2005), a la educación se le ha olvidado la importancia de la centralidad de la persona. Por esta tendencia a la homogenización del estudiantado, ha sido difícil la inclusión de grupos de personas con diversas NEE.

La forma en que se estructura el sistema educativo costarricense, los planes de estudio y la formación de profesionales en el área evidencia limitantes en el abordaje integral de la persona.

Especialistas en la materia de la educación inclusiva mencionan que es necesario realizar ajustes en el ámbito escolar, con iniciativas académicas y profesionales desde diferentes campos disciplinares, para atender la población estudiantil que presenta NEE. Esto, especialmente porque se evidencia que en los últimos años ha habido un crecimiento porcentual en esta población. Como menciona Vizcaíno (2017), solo en el año 2015 en el país:

Hubo 145223 alumnos de escuela que presentaron algún tipo de adecuación curricular (...) esto representa un 15% del total de estudiantes (de casi un millón), y por lo visto en los próximos años seguirá en aumento (p.4).

Estos datos evidencian que cada vez es más frecuente el diagnóstico de estudiantes con problemas de aprendizaje, psicológicos y emocionales. Para ilustrar y comprender la magnitud y crecimiento de este tipo de condiciones con el pasar de los años en el país según, Porras (2014), presenta datos suministrados por el Departamento de Estadística del MEP (2005) los cuales reflejan que:

el número de estudiantes con necesidades educativas especiales ha aumentado de manera significativa. En el 2000, la matrícula en el sistema regular de estudiantes que tenía necesidades educativas especiales asociadas a diferentes discapacidades aumentó a 70748, en el 2001 a

77000, y en el año 2002 a 79600. Así, se obtiene como resultado para ese período, un total consolidado equivalente al 10,13% de estudiantes con discapacidad del total de la población estudiantil nacional (p.4).

Dicho esto, al tratarse de una tendencia que va en aumento, es necesario que el personal docente y equipos interdisciplinarios que atienden a las personas estudiantes en el sistema educativo, cuenten con herramientas para un abordaje integral de las distintas condiciones que presenten.

Las necesidades que evidencia el estudiantado dentro del sistema educativo se enmarcan en la esfera emocional. Tal como lo plantean Garaigordobil y Maganto (2013), “resultados de las encuestas en distintos países confirman alteraciones psíquicas en niños de cinco y quince años, confirman una tasa de prevalencia que va del 9% al 22%” (p.34).

De allí, que es necesario formar y sensibilizar al personal docente (diez participantes) y al equipo interdisciplinario (3 orientadores, 1 psicóloga, 1 trabajadora social) que participa del proceso en temas relacionados con la salud mental, como lo es el autoconcepto, y su abordaje desde la psicología humanista, la cual promueve el desarrollo y crecimiento pleno de la persona.

La formación de los profesionales encargados en las áreas antes descritas permite que puedan ser promotores de una educación integral, basada en la no discriminación, y a su vez en defensa de los derechos de los grupos poblacionales que más lo necesitan.

De no atenderse estas condiciones, y más aún en población proveniente de zonas socialmente vulnerables, se atenta contra los derechos básicos de este grupo poblacional en el marco jurídico nacional, que busca promover una educación más inclusiva y fortalecer el abordaje que se realiza de estudiantes con NEE.

Al respecto Campos (2005) menciona que “los procesos educativos en los cuales se desarrollan en las aulas no responden adecuadamente a lo que el gobierno debería de

ofrecer para los sectores socialmente postergados” (p.7) por lo que los descuidos y marginaciones de carácter histórico por parte de las instituciones sociales y oficiales les afecta en su vida diaria tanto en lo académico, como en lo familiar y emocional.

Con lo anterior, se evidencia que la educación costarricense requiere de personal capacitado en temas asociados al desarrollo integral del estudiantado. Un abordaje de este tipo debe basarse en la pregunta “¿qué formación humana requieren nuestros educandos?” (Stramiello, 2005, p.4). Solamente así, es posible promover una educación centrada en la persona, como la plantea el humanismo.

Para que el personal docente y miembros de equipos interdisciplinarios puedan ejercer intervenciones basadas en premisas humanistas, es necesario que ellos a su vez se desarrollen en el área humana. Tal como plantea Capó (1986), que “estos hayan pasado por su propia liberación y oica interior” (p.89). Lo anterior implica que lleven un proceso para pensar, sentir y vivir sus propias experiencias y percepciones en relación con lo que les está pasando a los niños escolares con los que trabajan hoy en día.

Es fundamental que, para promover una educación humanista se promueva un enfoque de abordaje integral de las necesidades del estudiantado, que genere propuestas de formación y capacitación para el equipo de profesionales que les atienden. Se plantea en esta propuesta un proceso de formación dirigida a un grupo de personas docentes e integrantes de equipos interdisciplinarios en técnicas humanistas, basadas en las experiencias personales vividas.

A través de técnicas de sensibilización la moderadora podrá crear “un ambiente propicio para que el educando pueda ser lo que es” (Capó, 1986, p.88). Además plantea que el “educador humanista guía a su alumno a reivindicar el papel de ser autor y creador de su propia vida” (p.89), por lo que le permite encontrar formas de desarrollarse en cada dimensión de su vida, de manera trascendente. Así lo refuerza el autor cuando plantea que

el profesor humanista está abierto a su propia existencia (sentimientos, actitudes, emociones) y debe ser él mismo en su relación con los estudiantes. Además, aceptará a estos como son, comprendiendo sus sentimientos más profundos y mostrando hacia ellos una consideración positiva incondicional (p.95).

El reto para alcanzar lo mencionado es que el personal docente y las personas que conforman los equipos interdisciplinarios logren capacitarse en los conocimientos y destrezas para utilizar las técnicas humanistas como base de sus intervenciones al trabajar con la población estudiantil que presentan NEE. De allí que es importante formar y sensibilizar a estos profesionales para que generen procesos de construcción de experiencias humanísticas, las cuales impacten en el desarrollo del potencial de la comunidad estudiantil, su identidad y su rendimiento escolar.

Con base en la información anterior, es que se establece la pregunta básica de esta investigación de enfoque humanista. La misma es la siguiente:

*¿Cómo desarrollar una propuesta de intervención grupal basada en técnicas humanistas, dirigida a equipos interdisciplinarios y docentes, para sensibilizar sobre el autoconcepto de estudiantes que asisten a aula edad en las escuelas pertenecientes a la Dirección Regional de Educación Especial del MEP en Desamparados?*

### **III. Objetivos.**

#### **Objetivo General.**

- Desarrollar una propuesta grupal basada en técnicas humanistas, dirigida a los equipos interdisciplinarios y docentes, para sensibilizar sobre el autoconcepto de estudiantes que asisten a aula edad en las escuelas pertenecientes a la Dirección Regional de Educación Especial del MEP en Desamparados.

#### **Objetivos Específicos.**

- Identificar las necesidades de los equipos interdisciplinarios y docentes en el abordaje del autoconcepto en el contexto educativo.
- Establecer una propuesta grupal basada en técnicas humanistas, dirigida a los equipos interdisciplinarios y docentes, que sensibilice sobre el abordaje del autoconcepto en el aula.
- Implementar la propuesta grupal en los equipos interdisciplinarios y docentes participantes del proceso.

## **IV. Antecedentes.**

### **1. Antecedentes Nacionales.**

#### **▪ Tesis Nacionales.**

Baltonado (2013) hizo una descripción de actitudes de forma grupal con NEE de la escuela St. John Vianey apoyado en un libro llamado “Aprendamos juntos con amor”. Para esto se hizo un diagnóstico grupal, y a su vez el desarrollo de diversas estrategias didácticas del libro referente. El 35% de la población de estudio presentaba NEE. Primero se realizó un estudio de la escuela (cuestionarios), asimismo se apoyó en la observación, y como último paso, se hicieron talleres participativos. A partir de diferentes técnicas se demostró que la población con NEE no conocían sus propios derechos, ni su propia discapacidad, y hasta la misma discriminación de sus iguales les afectaba emocionalmente.

En el trabajo de Marín, (2012), se hizo una descripción tanto de los aspectos cognitivos, emocionales y de conducta en universitarios de condición de alto riesgo que alguna vez estuvieron bajo los servicios de Promecum años atrás, los cuales en ese momento estaban afectados por su rendimiento en el aula. Una de las conductas de deserción en el aula venía siendo lo académico, aunque había otros factores externos, y esto afectaba la continuidad del estudiantado en la institución. Por otra parte, la orientación de la investigación fue cognitivo conductual, de esta manera, ofrecía sus técnicas para el abordaje de esta población particular.

En las conclusiones, se mostró el efecto del alcohol en sus vidas como conducta de riesgo, pues había personas influyentes en su consumo; como, por ejemplo, los grupos de pares, la expectativa de la persona al consumirla, y el deseo o craving que generaba la sustancia psicoactiva. En las conductas, el beber con el grupo de pares en eventos sociales y fiestas reforzaban el consumo, asimismo, estos buscaban mantenerlo continuamente. Lo

anterior, fue fortalecido con el consumo de marihuana aunado a conductas sexuales de alto riesgo; los hombres tenían más riesgo de contraer alguna ITS (Infección de Transmisión Sexual); así esta propuesta dio seguimiento años después de la población en estudio que asistían a las actividades de Promecum, y con el paso del tiempo fueron estudiantes universitarios.

Rodríguez, (2003), estudió las acciones y “estrategias de los equipos interdisciplinarios, del Programa para el mejoramiento de la calidad de la Educación y Vida en las comunidades urbanas de atención prioritaria (Promecum)” (p.10). El trabajo se hizo tomando en cuenta 3 tipos de participantes: equipos interdisciplinarios, a los directores, supervisores de estos, y a funcionarios de las instituciones (maestras, técnicas, regionales de orientación), estudiantes y padres de familia.

Se analizó este proceso interviniendo cada uno de los equipos interdisciplinarios del Sector Siete de los Guido, así como la Escuela Carmen Lira; para esto, se insertó las disciplinas de las ciencias sociales en el campo educativo, pues se pretendía mejorar las acciones en este trabajo investigativo. Se concluyó, que en los diferentes equipos algunos trabajaban interdisciplinariamente mientras otros lo hacían de manera diferente desde su propio enfoque (intradisciplinariamente).

#### ▪ **Prácticas Supervisadas Nacionales.**

En la investigación Porras, (2014) hizo un estudio de necesidades de capacitación del personal docente de educación primaria y educación preescolar en infantes con NEE en la Escuela Reverendo Francisco Schmitz en el Porvenir Desamparados; misma que se desarrolló en los años 2012 y 2013. En la primera etapa, se hicieron las entrevistas y los grupos de enfoque buscando reestructurar el espacio dentro del aula con estudiantes de acuerdo con sus propias necesidades, motivaciones e intereses.



Se analizó las necesidades de capacitación en el personal docente de educación primaria. Asimismo, para recoger la información de éstos se utilizó un cuestionario, así como entrevistas semi estructuradas, y el focus group. En los resultados más significativos, se estableció que hay una carencia de personal para la atención de esta población, además no existía la formación necesaria y por tanto, el desarrollo y cúmulo de experiencias significativas para escolares con NEE. Además, se mencionó la falta de oportunidades que tiene el estudiantado para recibir clases e involucrarse en la misma institución que los acogió, así como el hecho de que la familia era un agente pasivo en esta dinámica organizacional.

El estudio de Bolaños, (2014), realizado en las Escuelas de San Francisco de Coronado y Esmeralda Oreamuno, de Cinco Esquinas de Tibás exploró los significados subjetivos, culturales, experiencias y las prácticas cotidianas desde la teoría de Piaget; así se profundizó en las construcciones, opiniones y representaciones del mundo desde las percepciones de 6 infantes, así como en sus encargados familiares.

Los resultados mostraron la utilización de expresiones negativas y estigmatizadas que utilizaron los padres sobre las personas menores; quienes a su vez, presentaron una valoración negativa propia como parte de la interiorización de sus propios padres y la comunidad de docentes, así como el hecho de que los expertos justificaran el uso de la medicación en estos.

La investigación de Chavarría, García, Gatgens, Jiménez (2013), analizó la prueba del Neuropsi en estudiantes de 7 a 9 años que asistían a los Servicios de Apoyo Fijo de Promecum con Problemas de Aprendizaje o en trastornos emocionales, y de conducta de las escuelas Manuel Hidalgo Mora, Juan Enrique Pestalozzi, y Nuestra Señora de Fátima; esto fue con la intención de tener una visión integral del nivel de funcionamiento cognitivo. En total, fueron 23 estudiantes participantes.

Al final de la investigación, se elaboró un perfil de funcionamiento cognitivo tomando en cuenta las necesidades de la población estudiada. En cuanto al personal docente se

buscó empoderarlos sobre cómo funcionaba el perfil, así como la propia intervención por desarrollar con las personas escolares evaluadas.

Otro estudio de Aguilar, Badilla, Contreras, Montoya (1996), buscaba conocer las percepciones de un grupo de escolares de tercer grado en cuanto al auto concepto, y al grado de influencia que ejercieron las opiniones de sus padres y educadores en la población estudiada. Se utilizó una autobiografía, una entrevista y finalmente, el cuestionario de frases incompletas para cada participante. A las maestras se les hizo una entrevista y al grupo de padres un conversatorio, y un cuestionario sobre el tema. La población fue de 23 estudiantes de la Escuela Republica Dominicana en San Francisco de Dos Ríos.

Dentro de los hallazgos más relevantes se encontraron que: había una relación entre el auto concepto académico y el no académico, y dependiendo de este, el rendimiento escolar fue decreciente o se incrementaba según la identidad y del grado de formación del auto concepto en la población estudiantil. El que hubiese un auto concepto bien integrado generaba fortalezas en áreas significativas de la persona como la social, desempeño académico, la parte afectiva, y otras dimensiones de vida.

#### ▪ **Artículos Especializados Nacionales.**

El artículo de Naranjo, (2007), retomó el concepto de autoestima positiva dentro del proceso educativo de cada participante, se facilitó la mejora y el logro de ésta, por medio de cada uno de sus componentes básicos. Como, por ejemplo, la imagen propia, el autoconcepto, el autocontrol, y el sentirse con satisfacción vital, entre otros aspectos significativos. Según la autora,

Todas las personas tienen seis aspectos del yo: lo que realmente son, lo que piensan que son, lo que piensan otras que son, lo que creen que piensan las demás de ellas, lo que quieren llegar a ser, y las expectativas

que creen que otras personas tienen sobre ellas. Los auto conceptos pueden o no tener enfoques cercanos a la realidad, y están permanentemente en proceso de cambio (p. 5).

Así, éste se alimentaba de una serie de aspectos internos y va cambiando cuando las experiencias fueron relevantes para cada participante, por lo que se construían de imágenes que este recibía del contexto, personas y del ser; así estas percepciones podían ser cercanas a la realidad o incluso lejanas de lo que era como persona. La autoestima positiva influye en el auto concepto y rendimiento educativo; de ahí la importancia de su estudio.

En otro artículo de Naranjo, (2006), la autora desarrolló el tema del auto concepto positivo en la educación de la población escolar. Así, se establecieron aspectos relevantes del humanismo enfocados en las personas del estudio, pues se buscaba ofrecer un espacio alternativo del desarrollo integral en la población de las escuelas abarcadas. Se mencionó, la importancia que estableció el “auto concepto tanto en la imagen propia de los estudiantes, en sus conductas y en la interacción que tenían el docente en la formación y modificación del mismo cuando estos iban a clases” (Naranjo, 2006, p. 2). Es decir, la persona docente identificada con la comunidad estudiantil era una influencia positiva en el desarrollo de su identidad personal y precisamente en su autoconcepto.

Asimismo, se establecieron diferentes “etapas que atraviesa la comunidad estudiantil para ir formando su propio auto concepto desde: el comienzo de sus vidas, el auto reconocimiento y finalmente, la auto definición personal” (Naranjo, 2006, p. 9), es decir, éste se iba consolidando cuando se lo forjaba en su diario vivir y en el ciclo de vida personal, por lo que se esperaba que entre más edad el mismo fuese más desarrollado.

## **2. Antecedentes Internacionales.**

En el trabajo de Campo, (2013), se hizo una investigación basada en el desarrollo del auto concepto de estudiantes en función del ámbito social tanto con otros pares y personas adultas con los cuales se desenvolvía en ese momento. Dentro de las conclusiones más relevantes fueron: el aspecto social del infante determinado por la relación con el grupo de pares y del propio personal docente ejerció una influencia significativa, tanto en los grados de motivación de la persona menor, como también en su compromiso propio, y en la relación con las demás personas. Y esto, a su vez impactó en el rendimiento académico en el aula; además, se estableció que el desempeño académico se asociaba a un bajo u alto auto concepto. Otro de los resultados fue que las conductas ofensivas, y desafiantes influyeron e impactaron al estudiantado en su confianza mínima necesaria, y en el desarrollo personal.

En el 2001, Villarroel, hizo una investigación en la cual se relacionaban el auto concepto con el rendimiento académico escolar, y la forma en cómo el personal docente lo percibía según fuese la persona aprendiz. Así, se abarcaron 447 estudiantes dentro de la muestra y 32 educadores para la realización del estudio, tomando en cuenta el nivel socioeconómico de las personas estudiadas (clase de bajo nivel socio económico vs. estratos de clase alta).

Los resultados mostraron que hay una alta relación existente entre el rendimiento académico con el auto concepto escolar. Sin embargo, cuando el grupo de las personas participantes pertenecían a un estrato socioeconómico bajo la relación anteriormente citada disminuía significativamente, mostrando que las personas participantes con mejores condiciones socioeconómicas tienen un auto concepto más desarrollado que los de poblaciones marginales.

Al final de la investigación, se estableció que las personas participantes con promedios de notas menores tienden a mostrar actitudes negativas en su propio auto concepto en relación con sus iguales, y una afectación mayor en el área cognitiva. En la relación del

auto concepto con la edad, las personas participantes con edades superiores 2 o 3 años más que sus iguales se percibían menos felices y satisfechos, más ansiosos, y se autoevalúan negativamente, pues sentían que en esa comparación eran inferiores.

### **3. Integración de Antecedentes.**

Seguidamente, se hace una integración de los hallazgos que se obtuvieron de las diferentes investigaciones referidas en este apartado. A nivel general, en los antecedentes se resumen los principales hallazgos de las diferentes investigaciones descritas anteriormente; las mismas hacen sus aportes para este trabajo cualitativo:

- La población estudiantil con NEE presentaban desventaja social para ser integrados en el aula y alcanzar el óptimo desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, las soluciones a sus problemas muchas veces han sido desde el biologismo, la farmacología, y no desde un problema socioeducativo, institucional o como proyecto país.
- Existía una relación directa entre el auto concepto del estudiante y el rendimiento en el aula. Así, éste influía en lo académico de forma directa, por lo que sí el autoconcepto estaba bien definido e integrado las calificaciones de cada estudiante eran altas o por el contrario, no lo eran cuando es limitado.
- Había un nivel de importancia del auto concepto en las personas escolares, lo que a su vez producía interacciones sociales más significativas vinculantes en el aula y la familia. Adicionalmente, la clase socio económica, la satisfacción de necesidades primarias, versus la carencia de la falta de éstas incidía en la forma de como la persona menor se percibía, y la manera de interrelacionarse con las demás personas.
- La población estudiantil con promedios bajos académicamente lo canalizaban por medio de actitudes negativas hacia sí mismos, y a la institución. Asimismo, infantes con varios años mayores al promedio de la clase (ejemplo, un estudiante de 10

años que tiene dentro del grupo de pares alguien de 7) tenían una disminuida autovaloración, pues al compararse con sus pares les resultaba molesto que rindieran menos en notas en el aula, y por esto se sentían inferiores al momento de la comparación.

- Cuando la influencia social en el aula era positiva las personas escolares se sentía con mayor motivación, y compromiso frente a la tarea, impactando directamente en el rendimiento académico.
- La comunidad estudiantil con NEE no conocían sus propios derechos ni los factores de riesgo de su padecimiento, así como la dimensión psico-emocional. Asimismo, sufrían la discriminación por parte de sus iguales, profesores, padres y familiares.
- Había confusión de roles y del funcionamiento organizativo en los equipos interdisciplinarios, pues algunas veces funcionaban intra disciplinariamente, y otras de manera interdisciplinaria. Asimismo, se evidenciaba la falta de personal capacitado, y de formación continua necesaria tanto en la planificación como para el abordaje del Programa Promecum en zonas marginales.

## **CAPÍTULO II:**

### **Marco Teórico.**

En el presente marco teórico se priorizan los principales conceptos y teorías que fundamentan este trabajo. Dado que se presenta una orientación humanista en el desarrollo de la temática, se profundiza en conceptos asociados a este paradigma. A partir de este modelo se analizan las situaciones educativas en relación con las NEE.

Al considerar estas temáticas a nivel teórico, se logra sustentar el diseño de una propuesta de intervención, en la cual se pueda sensibilizar al personal docente e integrantes de equipos interdisciplinarios en distintas herramientas de situaciones diversas con estudiantes que presentan NEE, contemplando aspectos basados en la importancia de un vínculo que considere el autoconcepto de cada estudiante.

El aceptar al niño tal y como es, es un principio de la psicología humanista; cuando un niño es aceptado como es, él deja de culparse y se abre a nuevas oportunidades de aprendizaje, sintiéndose seguro por ser el mismo y a la vez le permite explorarse en el interior de su ser” (Fernández, 2012, p.11).

#### **1. Necesidades Educativas Especiales.**

El presente trabajo considera el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), propuesto por Granados (2010), utilizado para definir las dificultades en el aprendizaje de las personas menores con respecto al grupo, y a los conceptos esperados para la edad, o en su caso porque presentan una brecha con respecto al currículum, que requieren de adecuaciones curriculares o de acceso, ayuda por parte de los servicios de apoyo, incluyendo a quienes asisten a aula edad, referidos porque sobrepasan la edad contemplada para seguir el esquema de matrícula. El término apareció por primera vez en el informe Warnock (1978), que inspiró la ley de educación de 1981 en Gran Bretaña.

En este caso, se trata el tema desde una perspectiva global, ya que dentro de la propuesta que se desarrolla, no se trabaja directamente con la comunidad estudiantil que presenta estas necesidades, sino con el grupo de docentes que las atienden. Por esa razón se profundiza en la concepción general que desde la teoría existe sobre estas.

Entre las causas principales para que se desarrolle en la población estudiantil condiciones que los incluya dentro del grupo que presenta NEE, están aquellos relacionados con factores precipitantes de riesgo, entre los cuales se encuentran: psico- sociales, cognitivos, físicos, sensoriales, de comunicación y emocionales.

González (2001), destaca que se deben considerar algunas variables determinantes para conceptualizar las NEE, los principales que se mencionan hacen referencia a: las necesidades especiales de estudiantes de manera individual, considerando las dificultades de aprendizaje a factores de cada persona, su familia y los antecedentes sociales. Las segundas son en relación con la eficacia del personal docente y la escuela. Deficiencias en el desarrollo del currículum y al clima pedagógico o escolar. Y la tercera, las incidencias en el fracaso escolar que demandan una reforma legislativa radical.

Siguiendo con la autora, “las necesidades se deben entender como algo circunstancial a los procesos educativos en los que cualquier alumno, dadas sus particularidades y sean cuales sean sus características intelectuales, afectivas y relacionales, requiere ayudas y respuestas curriculares concretas” (p. 336).

Por otra parte en el Informe Warnock (1978), se distinguen cuatro grandes grupos:

1. Necesidades educativas especiales de infantes con problemas de: audición, visión y movilidad sin serios problemas intelectuales o emocionales.
2. Necesidades educativas especiales de menores con desventajas educativas.  
Son las personas estudiantes que no son capaces o no están preparados para



adaptarse a la escuela y/o a las tareas de aprendizaje propuestas, por razones sociales o psicológicas.

3) Necesidades educativas especiales de estudiantes con dificultades de aprendizaje, que requieren de adaptaciones curriculares significativas y permanentes, mientras otra parte de la población estudiantil tienen esas necesidades de forma transitoria.

4) Estudiantes con dificultades emocionales y conductuales. Necesitan especial atención en su currículum respecto a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación, y cierto grado de individualización en sus relaciones, métodos de enseñanza, contenidos disciplinares ritmo y modelos de aprendizaje.

También se reconocen las: 1. Necesidades Especiales de Adecuación Curricular: como aquellas NEE de adaptación de objetivos, de contenidos, de metodología, de evaluación, de temporalización. 2. Necesidades Especiales de Provisión de Medios de acceso al currículum, de situaciones educativas especiales (emplazamiento), de materiales específicos, de acceso físico a la escuela y sus dependencias.

Para Garrido (1993) existen dos clasificaciones de NEE:

1. Psíquicas

- Dificultades de aprendizaje (evolutivas, perceptivas, motrices, atencionales, mnemónicas, verbales, dislalia, disfemia, académicas, dislexia, disortografía, discalculia, disgrafía).
- Intelectuales. Deficiencia mental (ligera, media, severa, profunda).
- Emocionales, afectivas y sociales (psicosis infantil, autismo, trastorno de conducta, inadaptación social).

## 2. Físicas

- Sensoriales (visuales, invidencia, ambliopía, auditivas, sordera, hipoacusia).
- Motrices (miembros superiores, miembros inferiores, otros miembros).
- Físicorgánicas. Enfermedades crónicas (hemofilia. Sida. Diabetes. Epilepsia).

Las especificidades que se ofrece a la población estudiantil como parte del plan de estudios, abarca diferentes estrategias pedagógicas, como: adecuaciones curriculares, adecuaciones de acceso, referencia a los servicios de problemas de aprendizaje, problemas emocionales y de conducta. Si a pesar de todo lo anterior, no logran alcanzar el objetivo esperado para cada nivel, existe el recurso de aula edad, para estudiantes con sobre edad (Granados, 2010).

Lo anterior con el objetivo de facilitar en la población estudiantil diferentes métodos para desarrollar el aprendizaje intelectual, así como la adquisición de habilidades, entre las que se destacan: la independencia, la autonomía, la seguridad y la productividad, la autoestima, como componentes del autoconcepto, propuesto desde el área de educación especial, con el objetivo de desarrollar las destrezas, habilidades, la individualidad, y el respeto por la diferencia dentro del marco social.

Siguiendo con el autor, lo anterior se lleva a cabo con el fin de promover la inclusión, desde una visión humanista centrada en la persona, y no en la falta de habilidades o en las limitaciones cognitivas y de destrezas que desfavorecen la posibilidad de lograr una participación social y una competencia justa en las oportunidades laborales, comunitarias y sociales.

La educación especial debe procurar que la sociedad valore las competencias individuales de las personas que presentan capacidades de aprendizaje diferente, vistas como únicas y no un motivo de discriminación ante estos grupos minoritarios, en la cual se valore el potencial individual y se brinden oportunidades sociales basadas en los principios de igualdad y equidad social.

La propuesta de cambiar el término de “discapacidad” por necesidades educativas especiales (NEE), es un alcance de la educación especial, brindando una visión integral, basada en un principio de enfoque de derechos, y el respeto por las diferencias, actualmente también reconocida en el marco de los derechos de los grupos minoritarios, con el objetivo de facilitar oportunidades.

Con lo anterior la escuela se convierte en un espacio que respeta, valora, permite y acepta la diversidad de capacidades y de habilidades individuales, propiciando un espacio para toda la comunidad estudiantil desde la igualdad de oportunidades y la cooperación con las familias, contribuyendo con una práctica humanista y humanizadora.

A lo largo de la escolaridad, la población estudiantil enfrenta necesidades básicas insatisfechas de múltiples tipos, materiales, de alimentación, de vestido, entre otros; el término de NEE obedece a otro tipo de necesidades diferentes, en tanto se especifica en: “decir que un alumno presenta necesidades educativas es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer determinadas ayudas pedagógicas o servicios” (Granados, 2010. p 10).

Desde esta definición, se comprende que las NEE implican un abordaje diferente del proceso académico, estudiantes que las presentan. Debido a esto, es importante que el trabajo que se realice con esta población permita la inclusión y no la segregación de estos grupos.

Siguiendo con Granados (2010), el concepto de necesidades educativas se resume de la siguiente manera: “está en relación con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos puedan precisar a lo largo de su escolarización, para el logro del máximo crecimiento personal y social” (p. 11).

Lo anterior implica que el sistema educativo debe contar con recursos personales y materiales al alcance de la comunidad estudiantil en general, para quien lo necesite de manera transitoria o permanente, según sea cada caso en particular. Por ello el

personal docente y equipos interdisciplinarios que trabajen con esta población deben estar sensibilizados en esta temática.

Paralelamente es fundamental considerar además de las necesidades educativas intelectuales, las necesidades de afecto, interpersonales, socioculturales, con una visión humanista que incluya el ambiente comunitario, escolar y familiar, como parte fundamental de la realidad que acompaña al estudiante y que caracteriza el entorno en su complejidad.

Por otra parte, González y Triana (2018) definen como estudiantes con NEE a “aquellos con capacidades excepcionales, o con alguna discapacidad de orden sensorial, neurológico, cognitivo, comunicativo, psicológico o físico-motriz”. Estos autores hacen mención como cada país cuenta con un plan en la atención educativa que será parte del plan nacional de desarrollo.

La persona docente es llamada a detectar mediante el trabajo cotidiano de la comunidad estudiantil, las NEE para cada estudiante, una vez realizado este proceso, se contacta con la familia, y las personas especialistas que corresponda según cada caso, en un trabajo interdisciplinario y en conjunto, con el fin de establecer las mejores soluciones y recomendaciones para cada caso en particular. (Granados, 2010).

## **2. Psicología Humanista.**

La razón por la cual se eligió al humanismo como eje transversal de esta investigación es debido a que este tiene aspectos relevantes que aportan a la temática a estudiar. Como, por ejemplo, la libertad incondicional, la integración, la congruencia, la responsabilidad, la autorrealización y otros postulados teóricos que enriquecen el trabajo por desarrollar durante la intervención grupal con la población a practicar; dado que la realidad diaria, y en diversos espacios (familia, escuela y sociedad) al estudiante con NEE se le debe promover en su desarrollo personal,

psicológico y académico de manera integral. De ahí, la trascendencia de realizar este trabajo bajo esta concepción teórica.

## **2.1 Orígenes de la Psicología humanista.**

La psicología humanista, tal como lo plantea Greenwood (2011), nació como complemento del psicoanálisis y el existencialismo, en una época convulsa y de cambios sociales como son los años 60's. Así, una serie de pensadores americanos inspirados en autores existencialistas europeos, y de origen judío dieron sus aportes a través del tiempo hasta formar un cuerpo teórico que cada vez más influye directamente en las personas gracias a la mejora de su proceso terapéutico.

Siguiendo con Greenwood, (2011), se menciona que:

Las raíces de la psicología humanística descansan en la psicología y filosofía fenomenológica de Brentano, desarrolladas por Edmund Husserl y Martin Heidegger quienes se concentraron en la exploración fenomenológica de la conciencia, y el ser como meta del auto concepto (p.425).

Por otro lado, hay que destacar que la corriente humanista tiene su auge en la década de "1960-1969 y está representada por autores como Carl Rogers, Abraham Maslow, y Erich Fromm" (Camacho y Galán, 2015, p.261). Este movimiento norteamericano con autores de este calibre empezó a desarrollar una serie de aspectos teóricos que dieron más trascendencia a la figura de la persona, su yo real, psiquismo, el sentido de conciencia a la vida y experiencias vivenciales, entre otros aspectos. Hay que destacar:

La psicología humanística se relaciona con la psicología existencial. Ambas escuelas insisten en que la persona debe aprender a realizar todo su potencial. Pero, a diferencia de la psicología existencial que busca ante todo restaurar el sentido interior de la identidad y de la fuerza de voluntad,

la humanista se centra en las posibilidades de la experiencia no verbal, en la unidad de la mente, en los estados alterados de la consciencia, y en “ser espontáneo” (Maisto, 2001, p. 16).

Este tipo de psicología ve las fuerzas, capacidades y virtudes de la persona, y a la vez estudia la conducta humana, pero de una manera distinta que ambos enfoques citados anteriormente. De ahí, que este estudio se basa en la teoría humanista, que permite generar propuestas en las cuales la persona sea central, así como su desarrollo pleno.

En el humanismo se ve a la persona como “una unidad, self, gestalt o todo, así el self en un agente de cambio que permite la auto transformación personal, en la cual se organiza la experiencia presente como parte de un proceso de formación y destrucción de figuras” (Fernández, 2012, p.6). Una persona que conozca su ser o personalidad integra mejor sus experiencias educativas y las generaliza para su vida personal pues se sentirá mejor, eliminará aquellas vivencias, costumbres o conductas que ya no son importantes en su vida y con el paso del tiempo su identidad se proyectará hacia el estudio escolar como motivo principal de su existencia.

Igualmente, la psicología humanista tiene una serie de fundamentos teóricos, los mismos son descritos por Hernández (2007) establece que al ser la persona más que la suma de las partes, alcanza la máxima expresión, con lo cual se puede admirar como figura humana, enmarcada en un contexto de grupo y en las relaciones a lo interno que establece, manteniendo una comprensión de la experiencia humana, con capacidad de elección y decisión, según los intereses y el bienestar emocional.

Con lo anterior, desde Hernández (2007), se plantea la necesidad de que durante la infancia se integren experiencias educativas con vivencias trascendentes en la vida; cuando existe desmotivación, aislamiento, puede repercutir en el rendimiento académico, y otros desarrollos en la vida personal y grupal. Además, una toma de conciencia clara de su vida (gracias a la guía de sus formadores quienes son la luz en el camino cuando el ambiente en el cual se desarrolla diariamente no le favorece en poder alcanzar sus propias

potencialidades) le permitirá darse cuenta de lo que le pasa en su proceso personal, y tendrá la capacidad de elegir lo que quiere construir en su proceso escolar.

Así, la psicología humanista

responde más a la necesidad de que todo conocimiento psicológico asuma los aspectos de la creatividad humana, de la libertad sentida y de la subjetividad, de esta manera la educación sería más humanizada donde cada persona intentaría ser alumna de otra y docente a la vez, quitándose amarras de la competitividad y de las tradicionales luchas individualizadas, dichos roles (comunidad docente y estudiantil) serían enormemente apreciados y enriquecedores, por lo que se revelarían insospechadas posibilidades-intrapersonales e interpersonales (Capó, 1986, p.100).

En otras palabras, el aprendizaje será más experiencial, libre y sin tantas reglas y normas que limitan la capacidad del infante en el proceso de construcción de una experiencia dada.

En fin, se considera como eje transversal en la presente investigación el movimiento potencial humanístico, el cual, permea y dilucida los diferentes significados y trascendencias que tiene este trabajo para las nuevas generaciones escolares.

## **2.2 Movimiento potencial humanístico.**

Para Arias (2004) este movimiento tiene sus orígenes después de la Revolución Industrial cuando pensadores, filósofos y otros empezaron a notar los procesos de endurecimiento en que vivían las personas trabajadoras en las empresas capitalistas producto de la alta explotación laboral y de condiciones infra humanas. Asimismo, otros tipos de terapia eran más tecnológicas producto del desarrollo de la psicología como una ciencia no exacta, pues las mismas se olvidaron de que enfrente del terapeuta había personas con diversas necesidades de aceptación, empatía, libertad incondicional, creatividad, desarrollo personal, entre otros aspectos significativos.

Para Arias (2004), el movimiento surgió en el año 1962, cuando el psicólogo Abraham Maslow, junto a más profesionales empezaron a dar una concepción diferente a la psicología. Plantean una nueva visión de esta área del conocimiento. Las implicaciones de este nuevo enfoque para la comprensión del desarrollo del infante, implica que este alcance una integralidad y autenticidad con un propio valor personal e independencia, y esto gracias al desarrollo pleno en sus potencialidades y experiencias que le nutren su ser.

Por otra parte, siguiendo con Arias (2004), la persona vista como una entidad en sí misma; integra como entidad elementos de su vida, sus producciones personales y creativas que alimentan y acrecientan cada experiencia grupal desde un sentido existencial. Con esto la persona durante la infancia es su propio centro, eje, es importante ante sí mismo y los demás.

Desde este autor, el humanismo abarca la infancia en su totalidad, pues desde esta corriente no se limita a la persona menor en su desarrollo diario, tanto con sus padres, escuela o grupos de pares. Un infante feliz, pleno, alegre creativo se vuelve en una persona que participa en el encuentro de su totalidad, con los demás, y consigo mismo; todo esto en su plenitud y en el restablecimiento de su equilibrio interior y goce de sí mismo.

Hernández (2007) describe los aspectos más importantes por considerar dentro de esta orientación: se concibe a la persona como una totalidad, tanto sus potencialidades, cualidades humanas, como: la creatividad, la decisión y la autorrealización, a través del autoconocimiento, autodescubrimiento, desarrollo interior del yo, considerando adecuadas relaciones humanas, así como interpersonales, para así establecer relaciones en el entorno social.

Desde de esta perspectiva, el ambiente es expresivo, cálido, ameno, y se trata a la persona parte del mundo y dueña de sí misma, así va descubriendo su propio yo real conforme se vaya empoderando en el proceso. Esto contribuye al potencial creador, a la



autoconfianza y autocontrol, se sentirá más capaz de realizar cosas que antes no creía hacer.

### **2.3 Principales exponentes del humanismo.**

Por otra parte, dentro de los autores destacados del humanismo enunciados anteriormente se encuentra Abraham Maslow quien hace referencia a la “Pirámide de la Jerarquía de Necesidades” la cual abarca desde las más elementales (fisiológicas, seguridad y protección) hasta las de mayor jerarquía y relevantes (sociales, estima, amor, y la autorrealización) (Hernández, 2007, p.72). Un aporte trascendente de su teoría humanista es que si durante la infancia no se cumple con el alcance de necesidades (tanto básicas como de más relevancia) esto puede incidir e influenciar en su nivel de rendimiento escolar, y nivel educativo, social y familiar afectando su plenitud total.

De acuerdo con De León (2000), las personas “autorrealizadas tienen su capacidad de aceptarse a sí mismas. Se reconocen limitadas, pero no viven en la ansiedad a causa de ello, no las domina la culpa o la vergüenza, aceptan su propia naturaleza con todos sus inconvenientes, con todas sus discrepancias de la imagen ideal, sin sentir verdadera preocupación” (p.47). La persona profesional de los equipos que entienda las necesidades de esta población puede hacer que algún infante empiece a cambiar su forma de percibir, sentir y vivir la realidad diaria que enfrenta cada vez que llega a su casa, hogar u escuela por otra más feliz y trascendente.

Por otra parte, Shultz y Shultz (2002), retoman los aportes de Carl Rogers, quien desarrolló su propia teoría de personalidad basada en el estudio del ser humano desde una perspectiva integral (humanista). Su propuesta se denomina “Terapia Centrada en la Persona”, en la cual ella misma es quien integra las experiencias vivenciales, y hace los ajustes en su vida personal desde la libertad incondicional.

Rogers (2011), dentro de su teoría humanista, establece que el desarrollo óptimo de la persona incluye el potencializar tanto las habilidades biológicas como psicológicas más

complejas del ser, como meta de la realización del yo. Así alguien que tenga una funcionalidad plena le permite resolver vicisitudes, necesidades y problemas sin que nadie las controle, sancione, ni influya en lo que quiere ser, pues esto se construye desde la libertad incondicional, y con una clara toma de conciencia de sus actos.

Aunado a lo anterior Rogers (1973), menciona que las personas de funcionamiento mayor presentan una disposición hacia la experiencia, a través del descubrimiento y experimentando a partir de los sentidos y las actitudes, alejados de las defensas y las barreras mentales que interrumpen los estímulos que surgen durante el proceso de la experiencia.

Desde esta perspectiva, los procesos educativos, deben también estar centrados en la persona. El contexto escolar, debe permitir que el estudiantado en general, y particularmente aquellos con NEE, se abran a experiencias educativas, sociales y familiares que le permitan conocerse y desarrollar su auto concepto. Con ello, es posible que la comunidad estudiantil reconozca sus sentimientos y emociones en relación con su entorno y hacia su propio ser.

Es por esto que, en la presente propuesta se utilizan los principios básicos del humanismo, y la metodología de los Grupos de Encuentro planteada por Rogers (1973), los cuales “hacen hincapié en el desarrollo personal y en el aumento y mejoramiento de la comunicación y las relaciones interpersonales” (p.12). Con esta forma de abordaje se busca que las personas participantes de un proceso puedan, por medio de la dinámica grupal, construir aprendizajes desde sus realidades, conocimientos y vivencias.

Rogers (2011), considera que la persona tiene capacidad de autodirección, la toma de decisiones y la elección de sus propios valores. De esta manera, durante la infancia se identifica, valora, realiza toma de confianza, y eso permite que se empodere en la capacidad de hacer elecciones relevantes en su vida (esto es la autodeterminación); y como resultado produce un desarrollo de sus acciones, y conductas a nivel integral en sus diversas dimensiones de vida. El problema es que en diferentes ocasiones quien presenta NEE se le margina de su desarrollo personal y elecciones en la mayoría de los casos las

toman, por ejemplo, sus padres, personas docentes o simplemente cuidadores, con lo cual van perdiendo autonomía en la casa, escuela y otros ambientes significativos en su vida.

Continuando con Rogers (2011) basó su teoría en el estudio de la persona en sí misma, es decir, sus postulados teóricos se fundamentaron en la “personalidad centrada en el yo y en el mundo de la experiencia humana y estudió a la persona de una forma integral” (Shultz y Shultz, 2002, p.323). También, creía que se tienen recursos propios, y hasta las propias potencialidades para buscar la autorrealización, con el propio yo y no un falso self. A partir de esta base teórica, es posible comprender que desde la infancia se tienen habilidades y potencialidades creadoras únicas gracias al desarrollo del yo.

## **2.4Tendencia de autorrealización.**

La naturaleza de las personas es la tendencia a la realización, de mantener y mejorar su propio yo. Esta incluye “todas aquellas necesidades fisiológicas y psicológicas que pueda poseer una persona. Esta tendencia le proporciona a un organismo sustento y supervivencia; es decir, mantenimiento” (Shultz y Shultz, 2002, p.37).

En otras palabras, la autorrealización implica a un desarrollo de la persona en cuanto a sus habilidades, percepciones, y su potencial humano y creativo. Como parte de este desarrollo, la persona enfrenta desafíos, que pueden ser motor para la superación, alcanzar capacidades y desarrollar el máximo potencial.

## **3. Fundamentos teóricos del humanismo.**

### **3.1Desarrollo potencial Humano.**

La experiencia humana constituye la mayor posibilidad para lograr potencializar al máximo, y cada experiencia se convierte en un precursor que permite una oportunidad de alcanzar a través de la experiencia en cada situación a partir de los sentidos y la toma de conciencia la forma en cómo relacionarse en la cotidianidad en la cual vive.” (De León, 2000).

Así, la persona tiene un potencial de desarrollo que puede ser favorecido en su proceso educativo. Dentro del espacio escolar, cada estudiante puede conocer sus límites, pero también expresa sus virtudes y creaciones personales que le permiten el logro en las diferentes dimensiones de vida; como, por ejemplo, la familia, la escuela y la sociedad. El docente puede ser un acompañante en este proceso. Cuando esto sucede hay un

desarrollo saludable del niño, y eso genera un funcionamiento armónico de su ser, de esta manera, el niño sano ejercita su cuerpo y sentidos para utilizarlos con habilidad, inteligencia y emociones; aprende a expresar sus sentimientos con congruencia, desarrolla su intelecto rápidamente y descubre el lenguaje como un medio para expresar sentimientos, necesidades, pensamientos e ideas (Fernández, 2012, p.7).

El que su cuerpo y mente funcionen óptimamente ofrece un espacio creador, así potencializa sus destrezas personales y esto produce formas de pensar más positivas, reales y existenciales, por lo que su forma de sentir las emociones irá de acuerdo con sus cambios, estas serán auténticas, y las vivencias estarán llenas de alegría, felicidad y plenitud.

### **3.1.1 Consideración positiva.**

Shultz y Shultz (2002) basándose en Rogers plantea que, el yo en desarrollo, incluye la necesidad de consideración positiva, que implica la aceptación, el amor y aprobación de las otras personas, especialmente la madre, por lo que muestran satisfacción.

Rogers (2011) plantea que la existencia humana tiene como fin principal desarrollar al máximo el potencial de las capacidades intrínsecas. A esto se le llama también, tendencia a la realización, que, según el autor, influye en las imágenes de sí mismo, o autoconcepto (conciencia de lo que se es, o lo que se quiere llegar a ser). Este último, el autor lo define como tendencia a la autorrealización. Si el autoconcepto se basa en las capacidades innatas, se logra el funcionamiento óptimo de la persona.

Por ello es que se considera que la psicología humanista le da importancia a la persona en todo su ser, pues tiene el potencial de desarrollo para lograr su crecimiento y con ello alcanzar la autorrealización.

Siguiendo con el marco conceptual en relación con el humanismo Shult y Shultz (2002), basándose en Fromm plantea que el aprendizaje, permite aprovechar la experiencia pasada, como un conocimiento propio, de manera que pueda aplicarse a acontecimientos futuros, como fin de la independencia, la libertad y las oportunidades logradas a partir del desarrollo de las capacidades.

El desarrollo de la personalidad en el estudiante depende de emociones positivas, experiencias sociales, familiares y educativas, y a su vez del trabajo interdisciplinar específico; el cual se espera que sea profundo y abarcando las situaciones en cada experiencia educativa; así en su proceso pedagógico este puede ir mejorando sus capacidades académicas personales, trascendiendo y afrontando realidades bajo emociones más auténticas, reales y conectándose a su propio yo. Entonces, este desarrollo se vincula al

proceso de maduración el cual se relaciona con que la persona se aísle e incluso pueda llegar a la indefensión, por lo que esta buscará recuperar la seguridad de la infancia, y escapar del aumento de la emancipación exacerbada (Shultz y Shultz, 2002, p.176).

La pérdida de la confianza mínima necesaria impide el desarrollo de la persona, su éxito en general y el saber desenvolverse en la vida. De ahí, la importancia de que durante la infancia se recobre la propia seguridad mejorando variables como el auto concepto, la responsabilidad, autonomía, y esto se puede lograr bajo una guía educativa de forma interdisciplinar.

Por otra parte, una de las formas para el desarrollo de la persona menor es que este tenga una relación vincular estrecha con los padres, y esto lo puede lograr con base en el “amor”. El mismo según Shultz y Shultz (2002) es

la forma más pura y agradable de interacción entre los papás y el hijo, estos proveen la gran ocasión para el desarrollo positivo de la personalidad del infante, pues dan respeto y equilibrio entre seguridad y responsabilidad. En sus resultados, el escolar no siente el deseo por huir de la creciente libertad, y es capaz de amarse tanto a sí mismo como a los demás (p.176).

El hecho de promover vínculos seguros, dentro del espacio educativo, es una forma de contribuir al desarrollo pleno de la persona desde edades tempranas. Tal como se plantea en este apartado, para que durante la infancia se encamine en ese proceso de convertirse en persona, se necesita del acompañamiento de un entorno que le brinde soporte.

### **3.1.2 Autorregulación Organísmica.**

Cuando se está en un proceso de desarrollo, se experimentan retos y oportunidades para lo cual infantes y adolescentes realizan constantes ajustes en su visión del mundo y en sus construcciones mentales. Por ello, es necesario que dentro de los espacios educativos exista un acompañamiento que ayude a las personas a autorregularse en estos procesos.

Tal como indica Naranjo (2004), a este proceso de ajuste a los cambios se le conoce con el nombre de autorregulación orgánsmica, y se trata de un proceso que implica la vivencia y resolución completa de algún asunto inconcluso y que está formado por varias etapas.

De acuerdo con el autor, las fases de este proceso son:

- Reposo o retraimiento: la conducta puede ser de total relajación o concentración pues ha resuelto su necesidad anterior o una gestalt, el extremo patológico de ese estado lo representa el autismo.
- Sensación: la persona pierde su estado de reposo al sentir físicamente algo que aún no logra diferenciar o definir.

- Darse cuenta: el individuo hace conciencia del estímulo que desencadenó la sensación de la etapa anterior; por tanto, ya la puede diferenciar y darle un nombre (hambre, tristeza, enojo u otros)
- Energización o movilización de la energía: la persona reúne la fuerza o concentración requerida para llevar a cabo lo que su necesidad le demanda.
- Acción: el individuo moviliza su cuerpo y hace lo que quiera para satisfacer su necesidad, por tanto, la acción es lo más importante. Contacto, la culminación del ciclo se logra al llegar a esta etapa, en el cual la persona experimenta satisfacción y disfruta de haber alcanzado lo que se proponía (Naranjo, 2004).

### **3.1.3 Polaridades.**

Al hablar de habilidades y de adquisición de destrezas en el proceso de crecimiento individual, es comprender una integralidad de las personas, conocer aquellas características con las cuales la persona docente descubre y trabaja en el aula con cada estudiante, que posee y que descubre en la cotidianidad, es por ello por lo que la esencia se encuentra no las deficiencias que se poseen, sino en dialogar con las carencias y las cualidades propias.

Para Castanedo (1988) la filosofía básica de la psicoterapia gestalt toma en cuenta la diferenciación y la integración. Dicho esto, puede decirse que es una aproximación que trabaja con las polaridades. La integración lleva a que la persona se complete de nuevo.

Continuando con el autor es esencial trabajar en la terapia en pro de una visión de totalidad, en la cual los opuestos se unifican para lograr la integración, desde este presupuesto se trabaja desde la unión de los opuestos. Para llegar a la integración de las polaridades, hay que lograr un diálogo entre dos partes, gracias al diálogo se llegará a la integración de las mismas.

### 3.1.4 Duelo.

Las pérdidas son frecuentes y continuas en la experiencia humana, el ciclo de la vida misma se transforma de manera individual cuando se viven pérdidas y fracasos, desde la temprana edad, hasta la etapa de la vejez el duelo viene al encuentro. Durante la convivencia en el aula se construyen vínculos que en ocasiones se actúan desde el proceso de convivencia y aprendizaje que los seres humanos realizan desde la realidad que les tocó vivir, es así como la experiencia de duelo y de afrontamiento tiene que ver con el aprendizaje. Para Frankl (1991) “el sufrimiento como duelo es “un aspecto de la vida que no puede erradicarse, como no pueden apartarse el destino o la muerte. Sin todos ellos la vida no es completa” (p .72).

Puede así entenderse como el duelo es inherente a la vida misma, no puede evadirse o esquivarse, con lo cual hablar sobre el proceso del desarrollo humano, implica vivir la experiencia que se tiene ante el duelo, es aprender a darle un significado distinto a la experiencia frente a la cual se encuentra, resignificar la ausencia, la pérdida real o subjetiva a través de la elaboración y el sentido al cual se refirió Viktor Frankl (1991) cuando define que: “el sufrimiento no es siempre un fenómeno patológico; más que un síntoma neurótico, el sufrimiento puede muy bien ser un logro humano, sobre todo cuando nace de la frustración existencial” (p. 105.)

Lukas (2008), a partir de la teoría de Viktor Frankl retoma herramientas logoterapéuticas que acompañan el camino de la crisis:

1. Clarificación. Se propone el diálogo socrático mediante preguntas como: Qué nombre le pones a tu crisis, mediante técnicas como: asignar un nombre a la vivencia, reflexión e introspección, experimentar la soledad, recursos del paciente. Focalización del presente, darse cuenta.
2. Expresión y manejo de sentimientos: Se trabaja encausando y liberando los sentimientos, para que no evolucionen a una experiencia paralizante.



## **4. Humanismo en el contexto educativo.**

### **4.1 La Gestalt y el Humanismo: El ciclo de la experiencia.**

La Gestalt es una corriente psicológica que comparte insumos con el humanismo, y por ende en la presente propuesta se toma en cuenta para el desarrollo del trabajo vivencial. Esto debido a que la Gestalt considera que el trabajo terapéutico individual o grupal se basa en necesidades que tienen las personas y que deben ser satisfechas. En este sentido, Salama (2010) plantea que las Gestalt se consideran abiertas o cerradas, según hayan sido resueltas o no.

Estas necesidades se enmarcan en lo que, desde esta teoría, se denomina el ciclo gestáltico. Este tiene orígenes en el conductismo, adaptado a la psicoterapia Gestalt por Zinker, con algunas modificaciones realizadas por Salama, el cual explica el “qué”, y el “cómo” ocurren los bloqueos en dicho ciclo, o también definidos por el autor como procesos de autointerrupción de la energía.

El ciclo de la Gestalt se subdivide en dos hem ciclos: 1- el superior o parte pasiva, (sin acción) el inferior o parte activa (la energía orgánica se pone en acción). Existe un punto de inicio de fuerza para actuar también llamado energía, a partir de un punto de equilibrio dinámico, conocido como homeostasis hasta otro punto de equilibrio que implica la satisfacción de la necesidad. El mismo se subdivide en dos hem ciclos: el superior o parte pasiva, (sin acción) el inferior o parte activa (la energía orgánica se pone en acción).

Existen zonas de relación en función del satisfactor predominante, las cuales define como Zona interna: la parte del organismo que va desde la piel hacia el interior, zona Intermedia: procesos mentales como ideas, fantasías, memoria, y Zona externa: desde la piel hacia afuera: incluye el contacto del organismo con el ambiente a través de los sentidos; finalmente el continuo de conciencia, representa la integración de las tres zonas de relación, como lo llama el autor, al cual define como “se expresan de manera clara en

el aquí y el cómo se presentan los bloqueos o procesos de autointerrupción de la energía” (Salama, 2010, pp. 47-49).

Para Salama (2010), a lo largo del ciclo gestáltico, existen diferentes zonas de relación de la persona con el entorno: la zona interna, que consiste en la parte del organismo que va desde la piel hacia el interior; la zona intermedia que incluye los procesos mentales como ideas, fantasías, memoria; la zona externa que va desde la piel hacia afuera y que considera el contacto del organismo con el ambiente a través de los sentidos; y finalmente el continuo de conciencia, que representa la integración de las tres zonas anteriores.

Siguiendo con el autor, la articulación de las zonas es la que define como en el ciclo gestáltico “se expresan de manera clara en el aquí y el cómo se presentan los bloqueos o procesos de autointerrupción de la energía” (pp. 47-49).

Ahora bien, el ciclo se compone de ocho fases, que se definen de la siguiente manera según Salama (2010):

- Reposo: en ésta se logra el equilibrio, definido como el punto de inicio de una experiencia, llamado también “estado de vacío fértil”. En esta etapa hay predisposición a que surja una nueva Gestalt. El bloqueo que podría presentarse en esta parte del ciclo se conoce con el nombre de postergación o interrupción de la acción de cierre, lo cual quiere decir que esta queda aplazada. Esto se aplica tanto para necesidades fisiológicas como psicológicas.
- Sensación: consiste en el momento en el cual surge una necesidad provocada por algo desconocido que origina una tensión. El bloqueo que se puede presentar en esta fase se denomina desensibilización, que implica rechazar o no sentir.
- Formación de figura. En esta fase el organismo se da cuenta de lo que necesita satisfacer. Se puede presentar el bloqueo llamado proyección, impidiendo establecer la figura con claridad.

- Movilización de la energía: consiste en la energización que permite satisfacer la necesidad. La fase puede verse bloqueada por el mecanismo de introyección, prevalecen los “debo” y “tengo que”.
- Fase de acción: es una etapa activa que moviliza a la persona hacia la satisfacción de la necesidad. El bloqueo que puede interferir en esta fase es la retroflexión, la energía se orienta hacia adentro.
- Precontacto: surge cuando se identifica el objeto relacional asociado a la necesidad, el cuerpo identifica la fuente de satisfacción y se dirige hacia el objetivo. El bloqueo que pertenece a este momento se conoce con el nombre de deflexión y ocurre cuando la persona evita que la energía se dirija hacia el objeto relacional, desviándose hacia objetos sustitutos.
- Contacto: En esta etapa se logra el placer frente a la satisfacción de la necesidad. Puede verse afectada por el boqueo que se conoce con el nombre de confluencia, es aquí donde se pierden los límites en las otras personas.
- Poscontacto: es el momento en que inicia con la desenergización, buscando el reposo, paralelamente con los procesos de asimilación y alienación de la experiencia. El bloqueo se puede presentarse en esta fase se denomina fijación y se da cuando se evita que la energía complete el recorrido. Al finalizar el ciclo, siempre que logre ser concluido, se retoma el estado de equilibrio momentáneo o como lo llama el autor “indiferenciación creativa”.

## **4.2 Las NEE y el humanismo.**

La persona docente es llamada a detectar mediante el trabajo cotidiano de la comunidad estudiantil, las NEE para cada estudiante, una vez realizado este proceso, se contacta con la familia, y las personas especialistas que corresponda según cada caso, en un trabajo interdisciplinario y en conjunto, con el fin de establecer las mejores soluciones y recomendaciones para cada caso en particular. (Granados, 2010). La teoría humanista propone el potencial humano como medio para alcanzar la autorrealización, partiendo de esta premisa es donde se puede entrelazar el recurso de la educación como un medio posible para lograr tal objetivo. El docente se convierte en un vector capaz de adecuar los programas educativos asequibles a las posibilidades las características y habilidades del estudiantado; considerando el contexto donde se encuentra inmerso las personas participantes en el proceso de aprendizaje (Labarca, 2016).

Siguiendo con la autora, para lograr lo anterior es indispensable adaptar los programas de forma que puedan ser alcanzables a los aprendizajes propuestos a partir de técnicas humanistas, asegurando con ello una enseñanza significativa. Cuenta en particular cada una de las capacidades y particularidades educativas expresadas por la población estudiantil. Para ello se deben ajustar los contenidos educativos al potencial humano y las destrezas individuales de cada estudiante.

Para el planteamiento humanista, no resulta beneficioso ni ventajoso realizar una clasificación en subgrupos a los estudiantes, las etiquetas son innecesarias desde todo punto de vista, debido a que pueden conducir a un lugar dirigido, condicionando las expresiones individuales y las formas de ver el mundo. La enseñanza debe considerar el pensamiento, las percepciones y la expresión emocional individual en el aprendizaje.

La tendencia a la homogenización de las diferencias entre la comunidad estudiantil promovida desde el poder hegemónico, y las teorías de dominación, han justificado técnicas y métodos de aprendizaje que proponen un estilo de enseñanza

basada en parámetros de medición generalizada, fortaleciendo la desigualdad, marcando diferencias entre estudiantes. Las divisiones sociales han prevalecido históricamente, la educación no ha quedado ajena a esta división.

A lo largo de la historia, se pueden encontrar clasificaciones de las personas en el grupo de normales o deficientes, como es el caso de la población estudiantil que ha sido considerada en condición de discapacidad, donde se pueden encontrar los estudiantes con NEE. Para Labarca (2016) es así como las sociedades han asumido “procesos de integración o de exclusión”, según cumpla con los criterios que se establecen desde lo “normado”. Destaca que el humanismo pedagógico “se ha caracterizado por promover mayor respeto hacia el hombre, sus derechos y sus responsabilidades, buscando generar una concepción integral. Integralidad que debe aceptar los sentimientos como la base de la conciencia social” (p. 115).

Para quien se debe educar desde el espacio afectivo, a partir de la aceptación del otro y la promoción de emociones positivas entre los habitantes y hacia su país, constituyéndose en las bases y los principios básicos de la educación.

En las contribuciones de Freire (2004) a la educación humanista se le atribuye que los seres humanos en su género femenino y masculino, están dotados de esperanza como concepto que les permite reconocer su inconclusión y por lo tanto mantenerse en una búsqueda permanente de una mejor calidad de vida.

Además, nos habla de una educación humanista que implica autonomía, y esto significa lograr el autocontrol, la autorregulación, dentro de una relación dialéctica donde es posible una transformación de la existencia y la verdad individual, que incluye el proceso formador. Para el autor de la “Teología de la liberación de los pueblos” estamos llamados a la emancipación, en tanto la educación debe ser guía y camino de este proceso, sin dejarse subordinar por ninguna forma de dominio o discriminación, con lo cual se hace necesario realizar una toma de conciencia constante para alcanzar la libertad como derecho individual, aplicada al ámbito de la educación.

En el abordaje de NEE, los aportes del concepto de la educación humanista consideran la integralidad, en la cual todas las personas en su condición de ser hombre y mujer, son personas de derecho, las prácticas, modelos y técnicas educativas deben ser consecuentes con un proceso para lograr el autodominio y la autoconciencia.

Rogers (2000), afirma que: “cuando los estudiantes universitarios ven en el curso una experiencia que puede servirles para resolver problemas que les preocupan o interesan, hay una asombrosa sensación de libertad un verdadero progreso” (p. 46). Por lo tanto el educador que logre realizar más allá de una función de guía, logrando generar un impacto en la sociedad, puede sentir satisfacción de un trabajo realizado y completo.

Para el autor la educación tiene un rol liberador; que en consecuencia con Freire (2005), la educación libera al oprimido a través de la esperanza, en contraposición a las clasificaciones y la discriminación frente a métodos evaluativos y programas que buscan hacer marcadas diferencias entre los alumnos deficientes y los alumnos brillantes, destacando prioritariamente las capacidades y destrezas, mientras que en los opuestos, se resaltan la discapacidad, limitaciones y las NEE que les producen fallas para progresar.

Lo anterior los mantiene en una clasificación de desventaja social, y así se plantea. Muy lejos de llevar al estudiante para una formación que lo llene de esperanza, se puede pensar que lo conduce y predispone al fracaso escolar, debido a que, si no está en un grupo que avanza, está al lado de los rezagados; Visualizando a ambos como uno claro y otro oscuro, unos serán los que progresan y avanzan, otros deben ser excluidos de los grupos favorecidos, para incursionar en el grupo de los fracasados.

La capacidad de diálogo, que fortalezca la aceptación de otra persona, es fundamental para lograr el desarrollo y el crecimiento individual en el ámbito académico, a partir de procesos educativos y a través de la retroalimentación, como

una verdadera oportunidad de mostrar empatía, ha sido la principal herramienta que puede utilizar la persona educadora para lograr el reconocimiento de las emociones, fortaleciendo el autoconocimiento, la autoaceptación, así como del reconocimiento de su potencial humano.

Con lo anterior es posible destacar en la figura de la persona docente, la capacidad de influir en el estado afectivo del estudiante, en tanto el humanismo caracteriza al ser humano con el potencial de ir detrás de necesidades intangibles como la necesidad de la autorrealización, que le permite alcanzar el bienestar emocional, a través del reconocimiento y la aceptación.

La función de docente permite además que se satisfaga la necesidad de afecto, a través del reconocimiento ante la facultad de constituirnos como seres únicos e irrepetibles, con lo cual no se podría pensar en ser comparados con ninguna otra persona, por tanto, no se justifican las comparaciones hacia otros. Esto se logra a través de validación de emociones y las percepciones de mundo resultan inconmensurables.

Así la capacidad de lenguaje dotado a la humanidad, con la cual se logra el diálogo a favor del reconocimiento por las diferencias en las cuales no cabe ninguna forma de rechazo o juicio hacia las personas, fomentando la vinculación desde el respeto por las opiniones y las visiones propias del mundo, que permite una convivencia justa, a partir de la puesta en práctica de los derechos individuales.

Rogers (2000) destaca que ante la escucha que se le brinda a la persona, permitiéndole la expresión desde una mirada empática, es posible un reconocimiento justo, y cercano hacia su propia realidad, a partir de la aceptación y la comprensión, el autor lo llama “avanzar hacia su propia maduración” (p. 34).

La posibilidad de crecimiento personal que coexiste en la relación docente-estudiante, no podría ser reconocida sin la posibilidad experiencial, y con ella se entretajan gran variedad de emociones, que son vividas a lo interno de la experiencia educativa, para Freire (2004) es posible hacerse la siguiente pregunta “¿Cómo ser

educador si no desarrollo en mí la necesaria actitud amorosa hacia a los educandos con quienes me comprometo y al propio proceso formador del que soy parte?” (p. 21). Por tanto, el reconocimiento y la validación en la expresión de las emociones, ofreciendo la escucha atenta, en un lugar que pueda ser percibido como seguro, permite la liberación, contribuyendo con el desarrollo humano pleno.

Desde la educación se debe considerar que la puesta en práctica de los saberes es valorada por las personas estudiantes del proceso educativo, lo cual caracteriza al educador como figura permanente ante la mirada del estudiantado. Es así como el autoconocimiento, el optimismo, la perseverancia, el reconocimiento propio como ser afectivo y expresivo, inicia con la participación del docente, no solo dotado a derecho de lo mencionado, sino desde la capacidad de ser auténtico y ejemplo cercano. Para Freire (2004): “Debería formar parte de la aventura docente, vivir la apertura respetuosa a los otros y, de vez en cuando, de acuerdo con el momento, tomar la propia práctica de apertura al otro, como objeto de reflexión crítica” (p. 42).

Cuando se han realizado hipótesis sobre el autoconcepto en la población que presenta NEE, existen conclusiones diversas, por ejemplo, para Bear y Minke (1996) han concluido que existe un sesgo positivo, en cuanto a la evaluación que la población docente hace al estudiantado, “cuando les permiten mantener un sentimiento de valor personal, a partir de las retroalimentaciones que reciben en la clase por parte del personal docente” (p.565).

Para los autores, a pesar de hacer consciente un déficit en algunas habilidades, el apoyo es un recurso clave, el clima en el aula, las relaciones que se entrelazan, y el apoyo que muestra el profesor son determinantes, afectando directamente el autoconcepto. El percibir que es poco valioso, puede contribuir a que no se expresen necesidades, ni se pongan en práctica estrategias de afrontamiento, con lo cual no desarrolla habilidades asertivas ni efectivas.

Sureda (2001), destaca que las habilidades sociopersonales ayudan a favorecer la percepción que la persona tiene de sí misma, al recibir aceptación por parte de



terceras personas, lo que le permite valorarse a sí misma. Cuando la persona estudiante, percibe dificultades académicas, esto podría repercutir en la percepción social, las dificultades emocionales y problemas de conducta, con lo cual es necesario un acompañamiento en el proceso de la adquisición de habilidades.

Comenta que existen una serie de pautas con las cuales la figura del docente puede apoyar al estudiante, cuando resalta sus habilidades y destrezas en lugar de críticas, “valorando los logros, en los momentos de éxito escolar” (p.570). Ofreciéndole alternativas, y la posibilidad de expresar emociones.

Por su parte Sabeh (2002), destaca el impacto que representa el desarrollo del autoconcepto y autoestima, en el bienestar y la salud mental de las personas, en todos los ámbitos que caracterizan la autorrealización del ser humano, como lo son las relaciones interpersonales, familiares y escolares, donde el niño encuentra un espejo en que se ve reflejado su aprendizaje.

Cabe señalar que para ambos autores la construcción del autoconcepto positivo no está determinado por la presencia de una NEE si es posible visualizar las destrezas y habilidades que caracterizan la integralidad, a partir del fortalecimiento de la expresión emocional a través de la escucha activa, que puedan recibir de la persona docente; permitiendo espacios, clima en el aula, así como el apoyo necesario para validar la expresión de emociones.

#### **4.3 Aprendizaje experiencial.**

Según Riveros (1979), “cuando el proceso educacional se propone un aprendizaje logrado mediante un cambio emocional y profundo de la personalidad del alumno, a éste se le denomina aprendizaje experiencial o significativo” (p.13). Es decir, durante la infancia se va transformando la personalidad cuando lo que aprenden es relevante y basado en la aplicación dentro de su vida diaria, de ahí que se produzcan cambios de emociones y conducta mientras convive con sus apegos cercanos y actividades personales.

Así, en este auto descubrimiento “va cambiando en la medida en que aprende y va dejando que su persona tome el rumbo que le indica su experiencia” (Riveros, 1979, p.17), así cada experiencia tiene su propio significado, le llena de vida y le motiva por terminarla.

Igualmente, las personas viven en un mundo simbólico, interpretan significados con lo cual empieza a aparecer la parte emocional en el aprendizaje ya que emergen sentimientos que se ligan con las experiencias que van sucediendo en su vida y de esta manera, se empieza a transformar la personalidad de estas (Riveros, 1979). Es así, como va cambiando su identidad y la forma de relacionarse con los demás, pues se sensibiliza con lo aprendido recientemente en el aula y lo aplica para su vida presente y futura, así cambia lo aprendido anteriormente por estos nuevos significados emocionales.

El aprendizaje experiencial, no involucra solamente los aprendizajes académicos, sino todos aquellos que involucran al estudiante con su entorno. Quien, a su vez, “es afectado por eventos y sucesos, así comenzó en el aula y continua en otros ambientes con experiencias que le permiten ir descubriendo y relacionando consigo mismo, de esta forma desarrolla sus propias potencialidades” (Riveros, 1979, p.27). Así, hace cambios dejando aprendizajes iniciales por otros que tienen relevancia y adaptados con su presente inmediato dado que son profundos, integradores y llenos de sentido de vida.

De esta manera, esta forma de aprender resulta ser “autodirigida por la experiencia interna y contiene aspectos emocionales, dando como resultado en cambios perdurables que se dan en el presente inmediato por medio de la vivencia experiencial” (Riveros, 1979, p.21). Con lo anterior, la persona gestiona su proceso de aprendizaje con experiencias enriquecidas de aspectos trascendentes para su vida que le hacen aplicarlos continuamente en el curso de su vida personal.

El aprendizaje puede ser tanto autodirigido como facilitado por alguien que tenga la experiencia y los conocimientos necesarios para gestionarlo. En un proceso formal educativo esta labor se le asigna a la persona docente. Así, este es “facilitador ya que produce condiciones para que se dé (...). Nuevas escenas internas de su vida se van removiendo a medida que sucede el proceso transformador” (Riveros, 1979, p.21), por lo

que, en esta interacción, se promueve que la persona aplique sus nuevos conocimientos de forma trascendente, útil, comunicativa y proactiva.

Para lograr lo anterior, “el profesor tiene que comprender las necesidades del niño siendo empático con lo que quiere aprender y autentico, además de ser reflexivo y no crítico de lo que construye el niño en el aula” (Riveros, 1979, p.24). El que se abra al proceso de una forma real sin tanta distancia física y emocional permitirá la evolución de este aprendizaje experiencial por medio del desarrollo de sus potencialidades internas.

Entonces, cada estudiante que desarrolle estos procesos vivenciales a largo plazo le permite educarse de forma integral ya que “educarse es avanzar hacia sí mismo, es completarse, es llegar a ser la persona que uno realmente es” (Riveros, 1979, p.24), de esta manera crece, se desarrolla y evoluciona a mundos profundos llenos de significado, comprensión y de aplicación en su realidad diaria.

En resumen, esta orientación humanista debe ir enfocada en una “educación que genere una formación completa del estudiante, de esta manera se puede ir estructurando su identidad y el desarrollo de sus capacidades, proporcionando herramientas para forjar los cimientos necesarios para una construcción social equilibrada, y el fomento de un desarrollo humano” (Torres, 2011, p.27) personal. Así, el niño puede ir integrando aprendizajes experienciales basados en la vivencia de actividades formativas proporcionadas por la persona docente y participantes de los equipos interdisciplinarios.

#### **4.4El papel de la escuela en el desarrollo del estudiante.**

Para Rogers (2011) el aprendizaje se logra a partir del auto descubrimiento, el cual incorpora la verdad asimilada a partir de la experiencia, que no es directamente transmitida. Dicho de otra forma, el aprendizaje es significativo cuando lo descubre la persona, por lo tanto, es vivido y sentido por quien se encuentra en el proceso de enseñanza, lo cual implica una relación transformadora, así se produce un cambio en la conducta de quien se conduce por el camino del aprendizaje.

Por lo tanto, lo percibido y sentido por cada quien en el proceso educativo se logra desde lo individual, a partir de un encuentro grupal, comprendiendo que contiene características personales, la persona que guía acompaña al estudiante, sin embargo, cada quien se compromete, lo asimila y lo incorpora como una experiencia transformadora.

#### **4.4.1 Las emociones en la escuela.**

Para Greenberg (2010) “Las emociones te aportan información relacionada con tu bienestar” (p.55). Sin duda, desde esta afirmación la persona no podría prescindir de las emociones en su cotidianidad; consideradas el motor que permite ir tras una meta, alcanzar un objetivo, logran la identificación con un objeto, colaboran con la decisión ante dos eventos, preparan al ser humano para realizar elecciones. Lo anterior permite que se alcance la satisfacción por lo elegido.

Se parte entonces del principio que afirma que las emociones “en combinación con la razón, contribuyen a hacernos seres más eficaces en entornos siempre cambiantes” (Greenberg, 2010, p 56). Son los timones que conducen el curso de la vida, y van permitiendo que se logre la satisfacción, la frustración, la alegría y la tristeza, necesarias para que las personas se conozcan así mismas.

Siguiendo con el autor, en la vida cotidiana la especie humana logra realizar algunos procesos automatizados, como lo son, abrir los ojos, alzar las manos. No obstante, cuando sobreviene una emoción, se producen sensaciones que generan respuestas en tanto el ser humano logra hacer una toma de conciencia de lo que le genera la experiencia que está afrontando; finalmente le sobreviene la acción de lo que movilizó todo el proceso.

Las emociones guían las acciones, por ejemplo, señalan que los proyectos que se emprenden van dando resultados positivos, con lo cual se continúan realizando, procede entonces la continuación de lo iniciado, si se experimentan emociones indicando que existen un problema, a través de la conciencia, se procede con la puesta en práctica de

soluciones, por lo tanto, aportan información relevante a la razón para ser resueltos (Greenberg, 2010).

Para la Gestalt las emociones se centran en el aquí y el ahora (Greenberg, 2010, p. 7), a pesar de los acontecimientos vividos en el pasado. Se trabaja sobre lo que la emoción evoca en el aquí y el ahora, dicho de otra manera, no es la situación pasada, sino la emoción que se produce en el presente, a partir de los recuerdos de acontecimientos vividos, así como frente a las percepciones que nacen del pensamiento, con las cuales se puede anticipar el futuro.

Todo lo anterior puede resumirse al decir que el saber humano surge a partir del conocimiento propio, considerando el conocimiento biológico, emocional, personal y cultural, permitiendo que el aprendizaje también sea tomado en cuenta, para lo cual se debe integrar las emociones presentes, con lo aprendido, para que sirva para el futuro.

#### **4.4.2 Clima emocional en el aula.**

Según Bisquerra (2015), la vivencia y la expresión emocional que se puede realizar a nivel educativo, se logra a través de promover un espacio en condiciones favorables, se fomenta el trabajo propio emocional, con las demás personas y con el entorno, en el cual se pueda apropiarse al docente de ejercicios y prácticas desde la educación emocional, considerando que es un proceso de aprendizaje que se debe realizar en la continuidad del tiempo y como parte fundamental de las estrategias educativas.

Para lograrlo la persona que enseña debe ser guía y apoyo para cada estudiante, haber sido formado y haber realizado una reflexión sobre la importancia de incluir el conocimiento integral como parte de una práctica educativa, que incluya el aprendizaje curricular y el aprendizaje emocional para la comunidad estudiantil que asisten a las sesiones que imparte en su totalidad.

Para el autor “los estudiantes se mueven en un contexto escolar tejido de relaciones interpersonales continuadas (...) a este contexto o ambiente, que favorece o dificulta el proceso educativo, lo denominamos clima de clase” (Bisquerra, et. al, 2015, p. 177).

Así que resulta necesario que se favorezcan procesos, se promuevan ejercicios vivenciales y se prepare al alumnado para un clima de reconocimiento de las propias emociones y de la expresión de las mismas en la interacción humana, con relaciones cordiales, respetuosas y empáticas.

Siguiendo con Bisquerra (2015), es necesario considerar factores y elementos que contribuyen con el clima en el aula, entre las cuales se puede mencionar; validar los aportes del estudiante, hacer procesos de meditación y reflexión sobre asuntos que atañen a la clase a nivel general, contribuir con la expresión asertiva de emociones por parte del docente, en tanto es capaz de comunicar enfado, tristeza o alegría frente a diferentes situaciones vividas en el aula, trabajar en herramientas y habilidades para lograr abordar un mismo problema desde diferentes formas de acuerdo con las herramientas emocionales de las personas, establecer un espacio físico en el aula para colaborar con el autoconocimiento, la autopercepción, el manejo de la inteligencia emocional, a través de promover el análisis de las consecuencias de acciones poco reflexivas e impulsivas.

Con todo lo anterior se propone que la formación integral educativa, abarca no sólo el aprendizaje intelectual a través de un plan de estudios, sino a se favorezca el desarrollo personal a partir de una integración humanista, que necesariamente desarrolle un conocimiento integral.

#### **4.4.3 Consciencia emocional.**

Se dice que durante la vida se afrontan crisis que pueden generarse de forma sorpresiva o bien acompañar al ser humano durante algunos momentos de vida, según las experiencias que se afrontan a partir de los recursos individuales, para el autor significa que: “tomes consciencia de tus propias emociones y que seas capaz de reconocer las emociones en otras personas” (Greenberg, 2010, p. 315), por lo tanto es un proceso que contempla la integralidad, ayudando a una visión más humanista del sí mismo. Cuando la persona toma consciencia emocional, logra sentir confianza en el entorno en que vive y se va ajustando a los cambios en alguna manera más adaptativa.

Para Greenberg (2010), los ejercicios vivenciales favorecen lo anterior. La posibilidad de poder generar una interacción entre las emociones internas y el entorno permite la toma de consciencia que se traduzca en relaciones de respeto, acompañamiento y validación de los sentimientos que expresan las personas. Este reconocimiento es un proceso que se conoce en la Gestalt como “sentirse integrado”

Siguiendo con el autor, para alcanzar una adecuada expresión emocional, el primer paso consiste en identificar la emoción y actuar conforme la expresión de la misma, ir hacia la dirección contraria implicaría impedir que suceda la fusión entre la emoción y la consciencia de lograr expresarla. Cuando se reúsa esta experiencia se resta tanto al organismo como al desarrollo emocional; la propuesta sería conseguir la integralidad, evitando por el contrario que se produzca la escisión entre la emoción y la capacidad de hacer consciencia de ella.

Validar las emociones propias contribuye a fomentar el bienestar emocional, con lo cual debe ser un ejercicio diario, o la suma de muchos ejercicios emocionales que permitan el reconocimiento de las propias y las ajenas, contribuyendo con un conocimiento experiencial de sí mismos y de los que están compartiendo la cotidianidad social.

Acompañando a la consciencia emocional, se encuentran necesariamente la empatía con las emociones de otras personas, la reflexión (darle sentido a la experiencia y recibir la

ayuda externa) la regulación emocional, la cual incluye no sólo el reconocimiento, sino la habilidad para regular la experiencia emocional como la expresión de la misma. Así como regular los impulsos y las respuestas emocionales, lo cual implica además de sentir las emociones, realizar la acción de manejarlas (Greenberg, 2010).

#### **4.4.4 Contención emocional.**

En este apartado se hará mayor énfasis a la contención en el sentido de abordar las conductas manifiestas en la infancia frente a las pérdidas, especialmente en ámbito familiar y escolar. Para ello se puede citar a Jaleh y Luzzi (2012) cuando mencionan que: La contención familiar fue definida por la existencia en una familia de uno o más personas adultas responsables de la crianza del menor, en condiciones de permitir su desarrollo emocional y tolerar la expresión de sus afectos y angustias.

Sin embargo, esto no es posible de lograr, si la persona guía no se encuentra en la capacidad para soportar la expresión de la emoción, dando un esfuerzo para permitirse contener al infante. Este proceso requiere además una mirada interna que permite descubrir que le genera y que se transmite desde la propia experiencia y las capacidades instauradas.

Se habla entonces en este trabajo de lograr como lo definen las autoras Jaleh y Luzzi (2012) del “concepto de contención social, muy próximo al de contención emocional, definido por la existencia en una institución secundaria-especialmente en la escuela-de personal en condiciones de tolerar la provocación que implican las tendencias antisociales de los niños/as, sin que se desvirtúe su función específica” (p 356).

Las autoras Jaleh y Luzzi (2012) enfatizan a que se realice un trabajo de observación, sensibilización y acompañamiento al escolar, además se facilite la expresión y el “desarrollo emocional” haciendo día a día un reconocimiento a la importancia de expresar lo que descubre en su interior, lo que lo siente, piensa, lo que le inquieta y molesta de las interacciones que mantiene con el entorno. Por tanto, la persona educadora cumple



muchos roles al mantener estrecha relación e influencia en la educación del estudiante, con lo cual se convierten en figuras determinantes, de apoyo, en muchas ocasiones resultan ser los vínculos más significativos. Dentro del contexto escolar son quienes realizan la contención emocional en tanto se entretienen relaciones educadores-alumnado-

#### **4.5 La persona docente como promotora del desarrollo del potencial humano.**

Cuando se está frente a un proceso social, necesariamente se forma una relación dialéctica, existe por ambas partes un intercambio de experiencias, debido a lo anterior la presente investigación analiza el momento en el cual coinciden educadores y estudiantes en un encuentro cercano, que permite un desarrollo mutuo.

Mucho más complejo que la acción de enseñar por parte del docente a cargo, y colaborar en la formación de las destrezas, las habilidades intelectuales, los valores, es la posibilidad de que coexistan transversalmente un mundo emocional, que se trasmite en un lenguaje propio, lo intangible está presente, y la posibilidad de dejarse cautivar por esta conexión la hace posible.

Para el autor Toro (2005) estar presente... "es algo que me obligaba, a estar atento a todo y a todos: percibir el más mínimo cambio en la respiración, en la tensión de los músculos, observar las colocaciones y alcances de las miradas, cualquier fluctuación en la voz, cualquier agitación en los párpados, los movimientos involuntarios de los dedos, de las manos. Y todo esto era algo que también eran invitados los alumnos" (p. 65).

Una confluencia de reciprocidad en gestos, miradas, deseos, necesidades, percepciones, vivencias, viene acompañar el espacio que comparte actores en general; el abandono puede significar la antítesis del autor, sino es capaz de leerse o valorarse a lo interno y a lo externo del encuentro. Tal cual lo afirma Toro (2005), "la mano abierta abre nuestros circuitos internos" (p. 66).

Para lograr un espacio en el cual fluya el lenguaje de las emociones, se necesita que existan dos o más de dos, y que ambos faciliten que sea posible, sin embargo, la persona educadora es quien guía principalmente para que esta acción sea un estilo de vida, una cotidianidad, una norma de clase donde lo individual no reste al proceso grupal, sino sume. Mencionado por Toro (2005) “si el maestro establece un encuentro personal con los niños...está favoreciendo que el estar en clase no quede reducido y empobrecido a un trabajar juntos, sino que podrá experimentarse con un vivir juntos” (p. 68).

La presencia del docente en el aula no siempre ha significado disciplina, manejo de límites, orden o guía de conocimiento, esto depende de la confluencia de múltiples factores que posibilitan la acción de enseñar, previamente se debe contar con un equilibrado estado psicológico y físico, así se hace posible el encuentro entre conocimiento y personas involucradas. Toro (2005) lo demuestra cuando afirma: “La pedagogía del co-razón invita a una presencia creativa y creadora, una presencia participante, observadora y animadora. Me refiero a una pedagogía activa, pero en modo alguno activista” (p. 83). Es un estado de propuesta humanista, donde se valide la conciencia permanente de las emociones, los pensamientos y las conductas con las cuales se realiza una clase presencial, que contemple la propuesta de educar desde “la presencia” misma.

#### **4.5.1 La relación docente-estudiante.**

Muchos son los factores que se presentan en la cotidianidad del proceso-educativo, así como durante la convivencia en el aula, son pocos los minutos que se pueden destinar a lograr hacer una evaluación de las emociones, los sentimientos y pensamientos que intercambian docentes y estudiantes; sería necesario entonces preguntarse y analizar si las causas por las que se interrumpe o se lleva a cabo el desarrollo en el aula, con lo cual sería necesario definir, ordenar y analizar cada factor que entra en juego. Es necesario considerar si el desarrollo o el fracaso del proceso educativo se deben a las limitaciones

y/o a las prioridades del docente. En palabras del humanismo sería considerar al proceso educativo más que la suma de las personas participantes (estudiante y docente) con la relación que se logra.

La idea anterior la resume López (2017) al señalar que: Al observar este pequeño misterio, se cae en la cuenta de que la clase funciona como un todo, por lo que precisa de un enfoque lo más holístico y/o sistémico posible.

Es por ello que es necesario dar paso a la creatividad, a la espontaneidad, así como a los factores externos que se entrelazan para que sea posible el todo, sin el cual no se podrían trabajar las emociones, las cualidades individuales, dando paso a un sistema mucho más automatizado y deshumanizado. Es así como se entrecruzan una serie de polaridades entre variables predeterminadas como programa escolar, ciclo lectivo, tiempo estimado para revisar los temarios, objetivos versus una visión del todo en el escenario escolar.

El autor propone que: “entre el conjunto de habilidades y capacidades que requiere un maestro para gestionar la realidad del aula (cognitivas, curriculares, metodológicas, pedagógicas, psicológicas...) las que más necesita, tienen que ver con la comunicación, la empatía, el autocontrol y la dinámica de grupos”. (López, 2017, p. 30) Resumidas en algunos conceptos como lo son: “Autoconciencia y autocontrol, conciencia del grupo y control del mismo”.

Los elementos que se encuentran presentes en el aula son extensos, sin embargo, es necesario resaltar que los factores gestuales, la expresión, aceptación o rechazo, los juicios de valor, el proceso empático, la identificación, el acompañamiento, la contención, el rechazo o los juicios de valor, para citar solo algunos que se puedan ejercer, son percibidas por las personas estudiantes para aprender, culpabilizarse o enriquecerse de ellos.

Lo anterior podría ser expresado desde un gesto, una postura, asintiendo, rechazando o dirigiendo hacia un objetivo o proponiendo una estrategia o facilitando una opción nueva, con lo cual el proceso se nutre y se hace posible como una relación dialéctica entre

todos los factores que intervienen y dialogan para que se lleve a cabo la experiencia y la convivencia de todos los elementos en juego. Desde la teoría humanista se pasa por las emociones, los pensamientos y las conductas que se expresan con el cuerpo, logrando una visión integradora y compleja.

Preparar una clase para lograr el aprendizaje de una teoría a través de un material, realizar una lectura, llevar a cabo un ejercicio o acatar una consigna, para lo cual se puede utilizar un libreta, un lápiz, un borrador, un texto, necesariamente puede ir acompañado de una práctica humanista en la cual se logre un aprendizaje que incluya, estar alerta a las emociones, la forma en que se logran las percepciones, el lenguaje no verbal que comunica el cuerpo, que otorga una oportunidad.

Por ello López (2017) propone “educar con-tacto”, sin obviar lo que las personas docentes y estudiantes sienten, es necesario estar atentos a lo que armoniza en sintonía propia sino con lo grupal, en una relación dialéctica, y están presentes realidades como el dolor, la alegría, las pérdidas, las crisis y los momentos de encuentros y desencuentros con lo que se vive dentro y fuera del aula, percibido como positivo o negativo, según corresponda con la realidad individual.

Pensando en los acontecimientos a los que se enfrentan guías y estudiantes dentro y fuera de clase, es indispensable resaltar la dimensión afectiva y compasión del docente, como: el sentimiento de pena provocado por el padecimiento de otros, y el deseo de aliviarlo descrita por López (2017) cuando se logra hacer un proceso de acompañamiento por otra persona, es esencial que se logre a partir de la autoayuda e inicie con el trabajo propio.

#### **4.5.2 La autonomía en el aula.**

Cuando se logra que se establezcan relaciones de respeto y calidez dentro del aula, a partir de la relación entre docentes y estudiantes, se puede decir que se logra un clima que favorece la autonomía. La persona docente reconoce al estudiantado en un proceso

de búsqueda de la verdad y el saber, y es un proceso que implica no solo una acción demostrativa, sino que incluye la experiencia y el aprendizaje a partir de la práctica, el encuentro con herramientas que favorezcan el aprendizaje y el autodescubrimiento.

Para ello Freire (2004) advierte que: “la inconclusión del ser que se sabe inconcluso-, es el que se refiere al respeto debido a la autonomía del ser del educando. Del educando niño, joven o adulto” (p. 28), implica así un proceso auto reflexivo por parte del docente de estar en constante diálogo con este llamado, a considerar que este es reconocido por el autor como un compromiso ético, y no una consideración que se surge de manera espontánea, sino que se realiza como parte de un principio educativo.

Se reconoce así necesariamente abordar cada una de las experiencias dentro del contexto educativo y como parte del conocimiento que se teje dentro del aula, desde un marco de respeto y reconocimiento de la otra persona, como parte del proceso de aprendizaje y de crecimiento personal que requiere del acompañamiento del docente, pero no de la discriminación o el abandono emocional. Debido a lo anterior se reconoce la importancia de proponer el reconocimiento de la autonomía en el estudiante.

De acuerdo con lo anterior el autor expone que: “Saber que debo respeto a la autonomía y a la identidad del educando exige de mí una práctica totalmente coherente con ese saber” (Freire, 2004, p. 28).

Siguiendo con la propuesta del autor, no se deben anteponer justificaciones genéticas, sociológicas o históricas o filosóficas para explicar la superioridad de la inferioridad, de los hombres sobre las mujeres, de los patrones sobre los empleados. Cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar.

## 5. Autoconcepto.

Era posible acercarse al estudio de la personalidad desde dos paradigmas que eran dominantes, el conductismo y el psicoanálisis; con la influencia de la psicología norteamericana a finales de los años 40, renace una ruta de acceso, conocida como psicología humanista, llamada también psicología del Autoconcepto.

El nuevo concepto define que

la conducta humana no es un efecto mecánico de los estímulos del ambiente, ni el producto de un juego de fuerzas inconscientes, sino el fruto de la interpretación subjetiva que el sujeto hace de la realidad. Con la influencia de la gestalt que incluye la importancia de las percepciones conscientes, cogniciones, y sentimientos en la conducta humana. Entendiéndose las percepciones como el autoconcepto que representa a la persona, y el cual es el núcleo principal del enfoque humanista (González-Torres y Tourón, 1992, p. 53).

Muchas son las teorías que hablan de la personalidad, para efectos de este estudio, necesariamente se considera relevante la propuesta que hace referencia a la psicoterapia denominada por Rogers (2011) psicoterapia centrada en la persona, se basa ampliamente en el concepto del ser como constructo explicativo. Con el fin de lograr el autoconocimiento.

Es una propuesta desde la autopercepción, que necesariamente es determinante la forma en cómo se siente, se ve, se valora, se acepta o rechaza cada persona, entendiendo que este proceso se alimenta desde un principio de realidad, pero también incluye la idealización, la visión individual y la interpretación propia a partir de las relaciones sociales y las experiencias con el entorno.

Rogers (2011) define el autoconcepto como una conformación de percepciones propias, admisibles en la conciencia, de las características y capacidades con respecto a las demás personas y el ambiente. Lo anterior se obtiene a partir de las experiencias en relación con los objetos, metas e ideales.

Siguiendo con lo propuesto por el autor es fundamental reconocer cuando surge una amenaza contra la percepción que se crea, la cual frente a una experiencia con el entorno sufre un desajuste, afectando el autoconcepto de la persona, por lo tanto, se debe recurrir al proceso de adaptación psicológica.

### **5.1 El autoconcepto en el desarrollo de la persona.**

La psicoterapia Rogeriana (2011) afirma como se construye el autoconcepto de una persona, a partir de los valores y criterios sociales y morales del medio social, que le proveen de los parámetros para valorarse de forma personal y ser valorado socialmente. En este sentido la familia, la escuela, grupos sociales en general al cual pertenece influyen en el autoconocimiento, será la medida para lograr valorarse y entender como evaluarse.

Relacionado con lo anterior González-Torres y Tourón (1992), destacan al medio escolar como un espacio que contribuye con el desarrollo del autoconcepto, especialmente a través de la figura del docente, convirtiéndose en un guía e instrumento, para que logren potencializarlo durante la totalidad del proceso escolar.

Para el autor existen varios determinantes del autoconcepto entre los cuales se reconocen la relación paterno-filial y las vivencias escolares en la infancia y adolescencia, especialmente por la calidad de las relaciones docente-estudiante (Sabeh, 2002). Es decir que el autoconcepto surge y se consolida a través de la interacción que se mantiene con las personas del ambiente próximo.

Es necesario señalar que, para lograr este propósito, profesionales en educación deben contemplar dentro de sus funciones la construcción del conocimiento interno del alumnado, siendo esta tarea no trasmisible, por lo tanto, necesariamente implica que posean un autoconcepto positivo.

Por su parte Burns (1990) lo concibe como un conjunto organizado de actitudes que la persona tiene hacia lo interno en las que se distinguen tres componentes: a) un

componente cognoscitivo: la autoimagen, b) un componente afectivo y evaluativo: la autoestima y c) un componente comportamental o tendencia conductual: la motivación.



## **CAPÍTULO III:**

### ***Marco Contextual.***

#### **1. Caracterización del Ministerio de Educación Pública.**

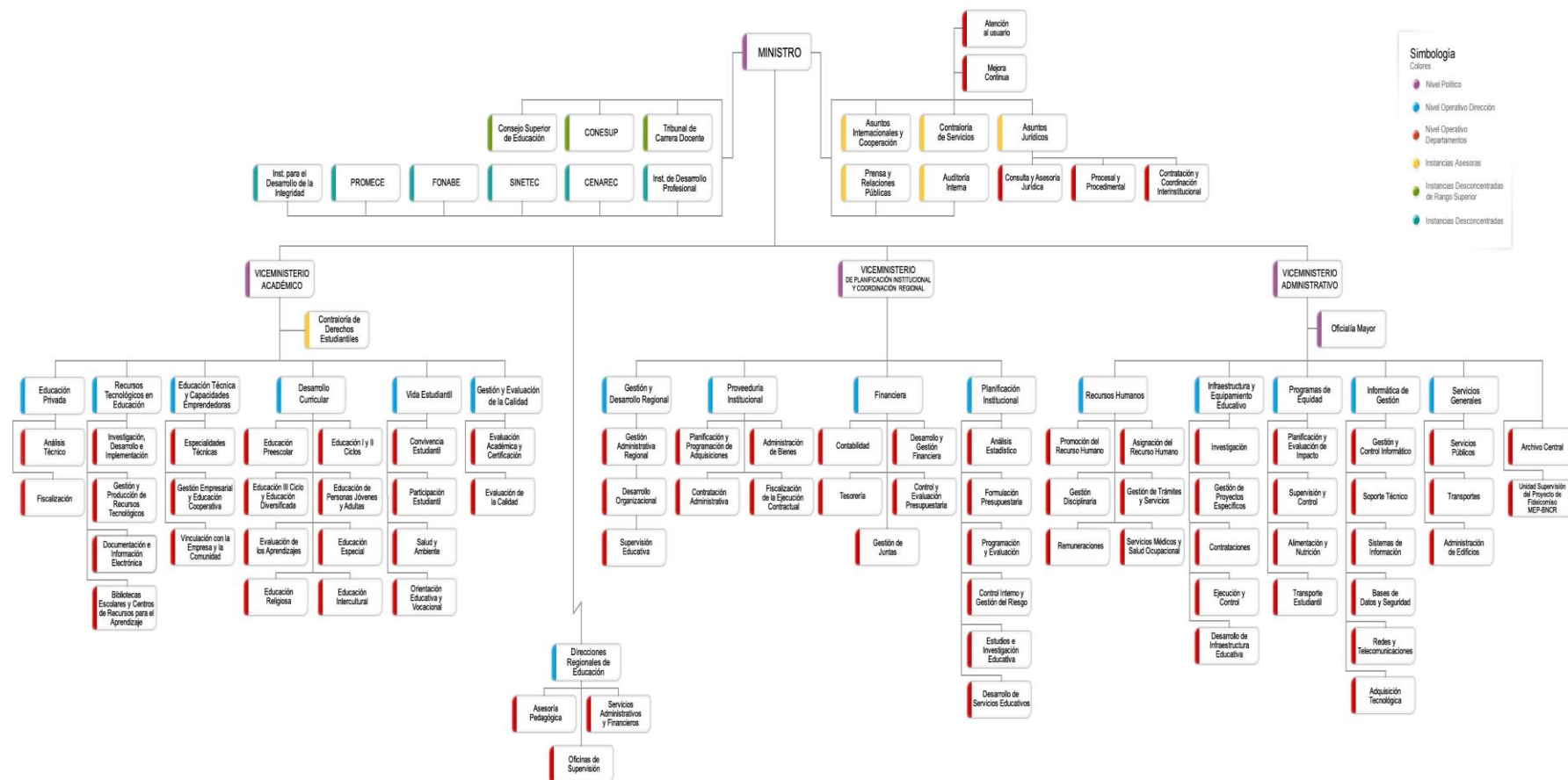
La investigación se realiza en el MEP, institución considerada el ente rector de la educación costarricense, específicamente en la Dirección Regional de Educación Especial en Desamparados. La misión y visión del MEP se resume de la siguiente manera (MEP, 2020).

Misión: como ente rector de todo el Sistema Educativo, al Ministerio de Educación Pública le corresponde promover el desarrollo y consolidación de un sistema educativo de excelencia, que permita el acceso de toda la población a una educación de calidad, centrada en el desarrollo integral de las personas y en la promoción de una sociedad costarricense integrada por las oportunidades y la equidad social

Visión institucional: Un Ministerio de Educación Pública renovado y moderno, al servicio del estudiante y sus familias, de los docentes, de los directores de centros educativos y en general, de las comunidades.

El MEP se distingue por una gestión administrativa eficiente, oportuna y transparente, el cual aboga por el desarrollo integral del ser humano y las capacidades humanas necesarias para vivir en una sociedad global. Su propósito es ayudar a descubrir, entender, expresar y formar personas ciudadanas capaces de guiarse en la búsqueda permanente y crítica de la justicia.

A nivel organización el MEP se subdivide en diferentes instancias tal como se detalla a continuación.



(MEP, 2020).

El puesto superior jerárquico corresponde a la figura del ministro o la ministra. Seguidamente se encuentran el Consejo Superior de Educación, el Consejo de Educación Superior (CONESUP), el Tribunal de Carrera Docente.

Otra de las instancias del MEP corresponde al Instituto para el Desarrollo de la Integridad, compuesto de Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación General Básica (PROMECE), Fondo Nacional de Becas (FONABE), Sistema Nacional de Educación Técnica (SINETEC) y Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC).

Por otra parte, el Instituto de Desarrollo Profesional contempla el Departamento de Asuntos Internacionales y Cooperación, el departamento de Contraloría de Servicios que a su vez se subdivide en Atención al usuario, y Mejora continua. También se encuentra la oficina de Asuntos Jurídicos.

Además, se encuentran los departamentos de Prensa y Relaciones Públicas, Auditoría Interna, Consulta y Asesoría Jurídica, Procesal y Procedimental, Contratación y Coordinación Interinstitucional.

La institución también cuenta con tres viceministerios: 1. Viceministerio académico, (tiene a cargo la Contraloría de Derechos Estudiantiles), 2. Viceministerio de Planificación Institucional y coordinación Regional, y 3. Viceministerio Administrativo (a su vez coordina la Oficialía Mayor).

El Viceministerio académico se subdivide en: 1. Departamento de Educación Privada, (Análisis Técnico y Fiscalización). 2. Oficina de Recursos Tecnológicos en Educación (Investigación, desarrollo e implementación, Gestión y Producción de Recursos tecnológicos, Documentación e Información Electrónica). 3. El departamento de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras (Especialidades Técnicas, Gestión Empresarial y Educación Cooperativa, además el departamento de Vinculación con la Empresa y la Comunidad). 4. El Departamento de Desarrollo Curricular (se subdivide en Educación Preescolar, Educación I y II Ciclos, Educación III Ciclo Y Educación Diversificada, Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Evaluación de los Aprendizajes y Educación

Especial, Educación Religiosa y Educación Intercultural). 5. El departamento de Vida Estudiantil (Convivencia Estudiantil, Participación Estudiantil y Salud y Ambiente, así como Orientación Educativa y Vocacional. 6. El Departamento de Gestión y Evaluación de la Calidad (se subdivide en Evaluación Académica y Certificación, así como Evaluación de la Calidad).

El Viceministerio de Planificación Institucional y coordinación Regional que se subdivide en: 1. Departamento de Gestión y Desarrollo Regional (incluye Gestión Administrativa Regional, el Desarrollo Organizacional y Supervisión Educativa). 2 El Departamento de Proveeduría Institucional (se subdivide en Planificación y Programación de Adquisiciones, Administración de Bienes, Fiscalización de la Ejecución Contractual y en la Contraloría Administrativa). 3. El Departamento financiera (Contabilidad, Desarrollo y Gestión Financiera, la Tesorería y el Control y Evaluación Presupuestaria, así como la Gestión de Juntas) 4. El departamento de Planificación Institucional (se subdivide en Análisis Estadístico, Formulación Presupuestaria, Programación y Evaluación, el Departamento de Control y Evaluación Presupuestaria)

Por último en el Viceministerio Administrativo se subdivide en 1. Recursos Humanos (se subdivide en Promoción del Recurso Humano, Asignación del Recurso Humano, Gestión Disciplinaria, Gestión de Trámites y Servicios, Remuneraciones y Servicios Médicos y Salud Ocupacional). 2 El Departamento de Infraestructura y Equipamiento Educativo (se subdivide en Investigación, Gestión de Proyectos Específicos, Contrataciones, Ejecución y Control, y Desarrollo de Infraestructura Educativa) 3. Programas de Equidad (se subdivide en Planificación y Evaluación de Impacto, supervisión y Control, Alimentación y Nutrición y Transporte Estudiantil). 4. Departamento de Informática de Gestión (se subdivide en Gestión y Control Informático, Soporte Técnico y Sistemas de Información, Bases de Datos y Seguridad, Redes y Telecomunicaciones y Adquisición Tecnológica). 5. Departamento de Servicios Generales (se subdivide en Servicios Públicos, Transportes, Administración de Edificios, Archivo Central y Unidad Supervisión del Proyecto de Fideicomiso MEP-BNCR (Banco Nacional de Costa Rica)

A hora bien como instancia desconcentrada dentro de la estructura organizacional de MEP, se encuentran las Direcciones Regionales de Educación (DRE) las cuales se subdividen en Asesoría Pedagógica, Servicios Administrativos y Financieros y Oficinas de Supervisión.

Las DRE tienen como principio orientador el reconocimiento de la educación como derecho fundamental de todos los habitantes del país, a cuya satisfacción concurren el Estado, la familia y la comunidad para la consecución de los fines establecidos en la Ley Fundamental de Educación (artículo 2 Ley N 2160 del 25 de setiembre de 1957).

Las DRE están distribuidas en distintas ubicaciones geográficas. En cada uno de estos lugares, se busca organizar la prestación de servicios de educación y facilitar la atención de las comunidades educativas. En total se han creado 27 DRE, distribuidas en las diferentes provincias del país.

La presente investigación se trabaja en la provincia de San José, en la cual se encuentran las DRE: San José-Central, San José-Norte, San José Sur-Oeste, Desamparados, Los Santos, Puriscal y Pérez Zeledón. Se delimita el trabajo a la Dirección Regional de Desamparados, específicamente con la participación de 15 escuelas pertenecientes al cantón. Esta DRE fue fundada en el año 1997, con el fin de brindar un acompañamiento a todos los Centros Educativos adscritos.

Tal como señalan Mora, Fallas y Gutiérrez (2018), las Direcciones Regionales, desde el año 2014 funcionan como enlace con las Oficinas Centrales, integrando a directoras y directores de las regiones, y a jefes de servicios administrativos y financieros. Se han logrado establecer mecanismos de coordinación formal por medio de ocho núcleos, cada uno de los cuales se reúne mensualmente, con el fin de gestionar las acciones para la implementación de las políticas emanadas por las autoridades superiores. Se ha conseguido mejorar la gestión de las Direcciones Regionales de Educación, logrando trabajar en redes y equipos temáticos en las 27 Direcciones Regionales de Educación. De este modo se han buscado soluciones integrales para las diversas situaciones que se presentan en el proceso educativo y administrativo.

Es por ello que de forma anual se realiza una actividad de rendición de cuentas por parte de las Direcciones Regionales de Educación a las autoridades ministeriales en la cual se presentan los resultados de su gestión en las áreas definidas en la planificación estratégica. Con esto se ha logrado avanzar en la consolidación de una cultura de planificación y rendición de cuentas alrededor de resultados concretos y medibles

Desde el año 2014, la administración condujo a las Direcciones Regionales de Educación para que su planificación se centre en un enfoque de gestión para resultados. De esta forma, se han definido acciones, con sus respectivos indicadores, orientadas a:

- Reducir su porcentaje de exclusión escolar.
- Mejorar la promoción en bachillerato.
- Incrementar los servicios de alimentación en los centros educativos.

Además, hay un trabajo constante con las Direcciones Regionales de Educación en la elaboración de planes de mejora continua, que incluyen el acompañamiento desde el nivel central con insumos de capacitación y asesoría. Dichos planes se trazaron con base en un diagnóstico, realizado en 2016 de cada una de las 27 direcciones regionales. Esto permitió valorar el clima y la cultura organizacional, el ambiente de trabajo, la comunicación, el desempeño de las funcionarias y funcionarios y la prestación de servicios a usuarios, entre otros aspectos.

Lo anterior permite contextualizar el entorno en que se desarrolla la investigación aquí planteada. Específicamente se trabaja en coordinación con la DRE Desamparados quienes se encuentran anuentes a realizar un esfuerzo por capacitar al personal, permitiendo la adquisición de herramientas y conocimientos en los postulados humanistas.

## **2. Características socioculturales de la zona de Desamparados.**

El cantón de Desamparados presenta ciertas “características socio culturales (...), persiste una situación de pobreza en que viven algunas zonas diariamente (deserción escolar, trabajo infantil, infracciones de ley)” (Campos, 2005, p.7). Con tal panorámica social, quienes son estudiantes con NEE necesitan en las instituciones educativas de

docentes y equipos interdisciplinarios que hagan una lectura del contexto, para comprender y abordar las situaciones que se presentan en el aula de manera oportuna.

Otro aspecto para tomar en cuenta es que el cantón de Desamparados es heterogéneo en su población. Previamente era lugar de agricultores y hoy emergen residenciales de clase media hasta el desarrollo urbano de grandes centros comerciales junto a nuevos proletarios en zonas alrededor de ríos y acantilados. Además, “comprende áreas predominantemente rurales, otras semi-urbanas y urbanas. Y se han desarrollado múltiples proyectos habitacionales en el cantón generando un aumento importante de la población. Asimismo, en el cantón se han presentado diversos asentamientos que se originan por invasión precarista, así como proyectos de vivienda de bien social” (CCSS, 2015, p.3).

Toda esta expansión demográfica ha generado un impacto en la población de la zona, generando situaciones de vulnerabilidad. Particularmente, la población infantil, por encontrarse en una etapa tan significativa del desarrollo, podría verse afectada por situaciones psicosociales que afecten la esfera emocional. Debido a lo anterior se requiere de un abordaje integral, desde las instituciones educativas que ayuden a la promoción de la salud mental de la población en estos contextos.

Como respuesta a la realidad descrita anteriormente, y que se vive en varios cantones del país, en 1994 el MEP crea el Programa para el Mejoramiento de la Calidad de Educación y Vida de Comunidades Urbanas de Atención Prioritaria (Promecum); como parte de una iniciativa del Estado Costarricense para mejorar la brecha existente en la calidad de la educación que existía en estudiantes que pertenecían a comunidades con índices de desarrollo social más bajos y en desventaja social, en comparación a las escuelas pertenecientes de sectores socio económicos más altos.

Fue así que con el tiempo y con el desarrollo de esta iniciativa se formaron los Equipos Interdisciplinarios los cuales buscaban que estudiantes de estas áreas geográficas particulares pudiesen ir equiparando condiciones con otras escuelas del país, pues

estaban en desventaja en recursos educativos, humanos, tecnológicos, económicos y otros.

Con el pasar del tiempo estos programas se han ido consolidando y siguen creciendo, con el fin de mejorar, una de las áreas que se desea fortalecer es la atención psicológica y emocional de estudiantes que presentan NEE. Esto se ha ido trabajando a lo largo de los años, logrando un crecimiento y expansión del programa, permitiendo que: “ciento veinticinco escuelas estén dentro del mismo, para un aproximado de cincuenta mil estudiantes quienes fueron incluidos en este” (Campos, 2005, p.5).

Este tipo de iniciativas han permitido focalizar más en inversión educativa y social en zonas de alto riesgo, con el fin de cerrar brechas entre estratos pobres y las clases económicas más fuertes del país. Actualmente, el programa ha alcanzado el cumplimiento de objetivos como: “incorporación de equipos interdisciplinarios, proyecto de tutorías, proyecto de recuperación integral y fortalecimientos de comedores escolares” (Campos, 2005, p. 6). Es evidente que esta iniciativa ha logrado un crecimiento que permite, una mayor cobertura de la población meta.

En cuanto al desarrollo de este programa en la zona de Desamparados, éste se enfoca en las Escuelas de Atención Prioritaria del Programa Promecum de la Dirección Regional de Educación Especial de Desamparados (15 escuelas participan en este proyecto de investigación). A su vez, el mismo está conformado por equipos interdisciplinarios, que incorporan profesionales de diferentes disciplinas de la salud, educación y el área psicosocial (en este caso participaron 1 trabajadora social, 1 psicóloga y 3 orientadores de la Dirección Regional). Quienes se encargan de abordar diversas situaciones de orden psicosocial que emergen en las comunidades urbano-marginales del área.

Asimismo, la conformación de equipos especializados cumplen diversas funciones que se ejecutan principalmente durante el curso lectivo, como, por ejemplo: “dirigir, planificar, coordinar, evaluar programas de atención primaria y secundaria a nivel individual y grupal en las escuelas urbanas de atención prioritaria, y donde está establecido el Programa Promecum” (Chacón y Salas; 2006, p.78).



Con las actividades antes descritas, se busca beneficiar directamente al estudiantado de estas áreas prioritarias, pues su implementación genera desarrollo y mejoramiento de las condiciones personales, académicas y emocionales de las personas involucradas en este proyecto educativo. Tal como señala Barquero, et, al (2015) desde 1999 los programas correspondientes con los Servicios de Apoyo Fijo en Problemas de Aprendizaje, (SAFPA) del MEP, perteneciente al Departamento de Educación Especial, detectan y ofrecen atención a escolares que muestran problemas de aprendizaje, para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje.

En síntesis, son quienes cumplen una función muy importante dentro de las escuelas de atención prioritaria. Desde este proyecto se brinda apoyo a estudiantes con NEE, pues se busca que alcancen un desarrollo integral, a lo largo de su proceso académico, gracias a la atención personalizada que proponen estos programas.

## **CAPÍTULO IV:**

### ***Estrategia Metodológica.***

#### **1. Paradigma.**

Para Barrantes (2016) paradigma es: “un esquema teórico, una vía de percepción y comprensión del mundo, que un grupo de científicos ha adoptado” (p. 57). El paradigma que guía y da cuerpo o estructura al trabajo es el naturalista-fenomenológico; dado que se busca un acercamiento (descripción de eventos, experiencias y episodios) al hecho por estudiar, gracias a las situaciones de vida de quienes participan.

Este paradigma fue seleccionado para la presente investigación debido a que se centra en: “el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social”. (Barrantes, 2016, p. 60). Ahora bien, como complemento a este paradigma, se eligió una lectura de la realidad desde un enfoque fenomenológico, el cual es definido por Barrantes (2016) como: “una forma de “ver” o plantear la resolución de un problema, pero dentro de unos grandes lineamientos o compromisos conceptuales (paradigma), o sea, el enfoque determina generalmente cómo actuamos respecto a algo” (p. 58).

#### **2. Enfoque.**

Esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, el cual trabaja con explicación de “procesos que no son accesibles a la experiencia, los cuales existen en interrelaciones dinámicas que, para ser comprendidas exigen su estudio integral, y no su fragmentación en variables” (González-Rey, 2000, p. 32).

En este caso el estudio evidencia su carácter cualitativo, ya que se centra, en la formación humana-integral de las personas docentes de aula edad y Equipos de Apoyo Interdisciplinarios que trabajan con estudiantes que presentan NEE. Por ello, se requiere hacer una descripción de los hechos cotidianos, para ahondar en las necesidades de las personas participantes, y dese allí generar una propuesta que permita la capacitación en

temas que emergen en la cotidianidad de los sistemas educativos, y que se relacionan con el campo psicológico y emocional. Esta propuesta de intervención guiada por el paradigma humanista con sus técnicas de intervención específicas.

Un abordaje desde el enfoque cualitativo permite que las personas que investigan logren tener un escenario y visión de las personas de forma integral, estudiando su contexto y experiencias en su realidad (Rodríguez et. al, 1996). Es necesario este tipo de abordaje, porque para desarrollar una propuesta que se ajuste a las necesidades de la población meta, deben conocerse las percepciones y vivencias del grupo, para así profundizar en las áreas que requieren de intervención inmediata.

Otro aspecto por tomar en cuenta dentro del enfoque cualitativo es que la subjetividad de las personas participantes es central dentro del proceso. Además, se desarrolla una relación entre elementos teóricos y la vivencia que se genera dentro de estas experiencias grupales (González-Rey, 2000).

Resumiendo, el enfoque cualitativo es el más apropiado para la presente investigación porque “Estudia, especialmente, los significados de las acciones humanas y de la vida social, utilizando la metodología interpretativa. Su interés se centra en el descubrimiento del conocimiento” (Barrantes, 2016, p. 65).

### **3. Método.**

En la presente investigación para Hernández et. al. (2010) es importante determinar dos principales alcances. En un primer momento, la investigación tiene un carácter descriptivo, que busca especificar propiedades, características y rasgos importantes del objeto de estudio que se analiza. En este tipo de abordaje, el fenómeno a ser investigado es medido y evaluado en sus diferentes aspectos o dimensiones, respondiendo a preguntas como: ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo? ,y su respuesta posee valor de diagnóstico.

El autor señala que: “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier

otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, et. al, 2010, p. 119). Dicho esto, la primera parte de la investigación se centra en el diseño de un taller diagnóstico, en el cual cada participante logra externar las percepciones y las necesidades de capacitación a partir de las experiencias cotidianas que emergen en el sistema educativo.

En un segundo momento la investigación adquiere un carácter explicativo. Este tipo de estudios “están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables” (Hernández, et. al, 2010, p. 120).

Es por ello que, para esta segunda etapa, se realizan un proceso de talleres que responden a los resultados del diagnóstico. Estos talleres pretenden comprender y explicar la vivencia que tienen quienes participan en relación con los temas solicitados. De este modo, a partir de ejercicios vivenciales, se logra profundizar en aspectos de orden emocional, que al ser trabajados se pueden reproducir en la realidad del aula donde las personas profesionales se encuentran inmersas.

Por lo anterior, puede afirmarse que esta parte del estudio trasciende la descripción conceptual y va más allá, a la causa de los fenómenos, buscando regularidades entre los mismos. El centro de interés de este tipo de diseño tiene que ver con la explicación del por qué se origina el hecho, pretende dar cuenta de bajo qué circunstancias ocurren los fenómenos a explicar y contiene información sobre las relaciones entre las variables, respondiendo al por qué de los sucesos. (Hernández, et. al, 2010).

#### **4. Participantes.**

En la presente investigación se trabaja con un muestreo por conveniencia. McMillan y Schumacher (2005) indican que: “Una muestra por conveniencia es un grupo de sujetos seleccionados sobre la base de ser accesibles o adecuados” (p. 140).

En este caso, el grupo de participantes fue solicitado a la Dirección Regional de Educación Especial del MEP en Desamparados. Estos trabajan en las escuelas que reciben una población en riesgo psicosocial por el hecho de habitar en zonas marginales del cantón, donde hay vulnerabilidad y diversas problemáticas sociales. A esto se suma que deben atender a estudiantes que presentan NEE.

Se decide trabajar con participantes que se desempeñen en estos contextos, porque las características de la población que reciben tienen particularidades que ameritan una capacitación que les ayude a abordar estas situaciones tan complejas. Es por ello que la propuesta se dirige inicialmente al personal docente que atienden aula edad y a los Equipos Interdisciplinarios de escuelas de la Dirección Regional de Desamparados.

La etapa diagnóstica se desarrolla específicamente con una profesional en Trabajo Social, tres profesionales en Orientación, una profesional en Psicología, diez docentes de aula edad. Dentro de las tareas que asumen las personas participantes están la prevención, detección de diferentes problemáticas sociales como la violencia (agresión sexual, física, negligencia), la depresión, trastornos emocionales, conductuales y de aprendizaje, entre los más significativos. Los docentes de aula edad se encargan de atender a niños que presentan NEE, así como trastornos emocionales y de conducta.

Cuando las problemáticas que abordan las personas profesionales requieren de un mayor seguimiento, los casos se refieren a los servicios de psicología, psiquiatría, y al CEINA (Comité de Estudio Integral del Niño Agredido) de la CCSS (Campos, 2005, p.7). No obstante, por tener los equipos interdisciplinarios un alcance preventivo, es necesario brindarles herramientas, que les permitan atender oportunamente las situaciones que se presentan en las escuelas, pero que también en su actuar cotidiano, sean promotores de la salud, y esto implica, un trabajo sobre sus propios procesos emocionales, en relación con las tareas que deben abordar.

En la etapa diagnóstica, se convoca inicialmente a profesionales que integran los equipos interdisciplinarios de las áreas antes descritas, y por recomendación de la directora de la Dirección Regional de Educación Especial de Desamparados, se extiende la

invitación al personal docente de aula edad. Esta decisión se basa en el hecho de que la directora señaló la necesidad de que las personas docentes también exploren las temáticas por trabajar, destacando la importancia de hacerlas accesibles a más profesionales en el área educativa y que están en contacto con estudiantes con NEE.

Es así, como se determina que la implementación de los talleres se desarrolla con un total de quince personas, y se basa en las propuestas humanistas de Carl Rogers (1973) (Grupos de Encuentro) y sus dinámicas grupales.

## **5. Protección de las personas participantes.**

Para garantizar la privacidad de las personas que participan en el proceso, se plantean una serie de premisas, que se les comunican por medio de un consentimiento informado.

Entre los aspectos que se detallan en ese documento, se incluye:

- Se utilizan las iniciales de los nombres de las Escuelas de las que provienen los participantes en la sistematización de los resultados producto de los talleres, esto con el fin de que las personas no puedan ser identificadas.
- La información es recolectada únicamente por la investigadora.
- La información es almacenada en un lugar seguro, que sea únicamente del conocimiento de la investigadora.
- Las grabaciones que se hayan realizado a lo largo de los talleres serán eliminadas, después de finalizar el análisis de la información.

Además de estos elementos, se garantiza a las personas participantes, que están en su derecho de discontinuar el proceso en el momento en que sientan que les perjudica de alguna manera, y en dado caso hacer las referencias necesarias para atender la situación.

## **6. Técnicas, instrumentos y análisis de la información.**

### **6.1 Talleres.**

La técnica de taller permite tanto la intervención, como la recopilación de información. Ghiso (1999) define el taller como: “un conjunto multilineal compuesto por elementos - líneas- de diferente naturaleza, como son: sujetos, intenciones, lenguajes, reglas, visiones, ubicaciones, objetos de estudio y técnicas, entre otros, dispuestos para facilitar haceres conjuntos” (p.143).

En este caso, la propuesta es trabajar con un grupo máximo de 15 personas, para garantizar un abordaje personalizado y obtener información detallada y precisa en relación con los temas propuestos. Dado el enfoque humanista de esta intervención, trabajar con un grupo más numeroso sería contraproducente con los objetivos planteados.

La dinámica de taller permite, dentro de un contexto grupal, obtener información y a la vez generar un impacto en las personas que participan del proceso. En este sentido, desde el enfoque centrado en la persona, el trabajo grupal genera una conexión con los sentimientos, favoreciendo así la experiencia del momento en relación con las otras personas. Tal como indica Barceló (2003) el grupo es: “Considerado como un lugar en donde las personas constituyen singularidades como fuerzas que se influyen mutuamente” (p 66).

Siguiendo con Barceló (2003), el proceso grupal también es considerado como una unidad con un componente emocional. Un ejemplo de ello puede ser el aula de estudiantes con la persona docente, el personal docente de una escuela, colegio o institución con la Figura de la dirección. La dinámica grupal tiene además una temporalidad determinada, según el momento en que inicia y en que acaba. En el caso de esta propuesta, se conforma el encuentro grupal con el fin de realizar una intervención en un período de tiempo delimitado.

El proceso grupal, según Barceló (2003), que se utilizará para la realización de la construcción de los ejercicios vivenciales que serán desarrollados en el taller diagnóstico se compone de varias fases:

- Fase de expectación y dependencia: es el inicio y se muestra interés común, se reúnen las expectativas, temores, existe incertidumbre, se experimentan sensaciones, con manifestaciones que guía el facilitador para lograr la realización de la tarea
- Fase de frustración y contradependencia: Pueden ocurrir si la persona facilitadora no logra satisfacer la tarea, o se experimenta una sensación de abandono por parte de quien guía.
- Fase de resolución y cooperación: Se percibe el trabajo de la persona facilitadora cercanos a la realidad.
- Fase de encantamiento y fuga: Las personas participantes del grupo conservan la armonía, a pesar de los conflictos sin resolver.
- Fase de desencantamiento y lucha. Se experimentan sentimientos contrapuestos, discrepancias, y sentimientos negativos hacia las otras personas participantes.
- Fase de validación y cohesión. Se produce la eficacia a partir de la cohesión y la validación que realizan las personas integrantes, producido por el efecto que causa el saberse el final.

Es importante resaltar que las funciones de la práctica grupal se entrelazan con los objetivos de la investigación. Por esta razón se desarrolla una propuesta en la cual, a través del acompañamiento de la investigadora, se realizan ejercicios vivenciales que permitan conocer las necesidades de las personas participantes del grupo y a la vez, brindarles herramientas para que puedan sensibilizarse y ejercer una práctica que contemple el autoconcepto en las aulas.



En síntesis, la propuesta de un trabajo grupal por medio de talleres facilita la toma de conciencia y la transformación de las personas participantes del grupo en relación con los temas tratados. Siguiendo con Barceló (2003):

El grupo conforma una unidad orgánica con gran energía interna (...) Las emociones y los pensamientos de las personas pertenecientes al grupo, las comunidades que se producen o las que se reprimen y amagan, las percepciones mutuas de los individuos, la conciencia o inconsciencia respecto a las posibilidades del propio grupo y su progreso en relación al cumplimiento de las metas, las interacciones relacionales, los encuentros y los conflictos, forma parte de la gran energía de un grupo (p. 72)

## **6.2 Observación.**

Para cumplir con los objetivos de la presente investigación, también se utiliza la observación participante. A lo largo de cada sesión de taller, es importante tomar nota, de la dinámica grupal que se genera por medio de la propuesta de trabajo vivencial. Al observar, la investigadora puede generar una descripción de los hechos sociales y situaciones que están involucradas en cada experiencia y la forma de interactuar a nivel grupal es relevante en cada sesión.

Toda observación responde a un objetivo y requiere de un esquema de trabajo para captar las manifestaciones y aspectos más trascendentes de un fenómeno o situación que se busca comprender o describir. Tal como indica Abero et. al. (2015) esto permite que posteriormente, “los datos serán comparados, interpretados y analizados” (p.151).

En este caso, al observar una dinámica grupal, se obtiene información de primera mano, en relación con el impacto, que está generando el proceso. Al tomar nota de las interacciones que se producen en ese espacio único, diseñado para su formación y crecimiento, la investigadora tiene la oportunidad de articular sus experiencias y saberes con los que se generan en el grupo (Abero et al., 2015).

Además, es importante mencionar que al final de cada sesión, la investigadora, toma nota detallada de lo acontecido, para así contar con un recurso más detallado, que permita el análisis. Esto, además, resulta de gran utilidad, por ser un material, de interés, para las personas expertas que participan acompañando el proceso (Garrote y Rojas, 2015).

### **6.3 El juicio de expertos.**

Como estrategia para validar los resultados que se obtienen mediante, las distintas etapas de esta investigación, se recurre al juicio de personas expertas. En este caso, consiste en el criterio de las integrantes del equipo asesor, conformado por una tutora y dos lectoras. Tal como plantea Escobar et al. (2008), el juicio de expertos consiste en un método que tiene como fin corroborar la fiabilidad de una investigación, y se puede definir como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p.29).

El trabajo de este equipo de expertas se centra en supervisar el proceso de diseño e implementación de la propuesta. De allí que, hacen revisiones constantes de los avances realizados, y formulan las correcciones necesarias para garantizar su óptimo desarrollo.

### **6.4 Triangulación.**

La triangulación consiste en la validación e integración de los datos recopilados mediante la revisión teórica, el diagnóstico y la intervención. Así se logra, tal como indican McMillan y Schumacher (2005), establecer comparaciones, revisar fuentes y métodos. Con ello se alcanza coherencia en la presentación y análisis de datos.

Gracias a la triangulación, es posible articular las variables preestablecidas, confeccionar variables nuevas y comprobar a la luz de la teoría su pertinencia. Esto a su vez es supervisado por las personas expertas que conforman el equipo, para generar una sistematización de resultados lo más objetiva posible.

## **7. Procedimiento.**

A continuación, se presenta una explicación detallada de las distintas etapas que se atraviesan a lo largo del proceso. Esto permite comprender su lógica interna y aspectos formales para poder concretar la propuesta.

### **Fase I: Contactos institucionales.**

Debido a que, desde las escuelas pertenecientes a la Dirección Regional de Educación del MEP en Desamparados, se realizan referencias constantes al servicio de psicología del Área de Salud Desamparados 3, se aprovecha este contacto para poder acudir a las instituciones y plantear la propuesta de desarrollar un programa formativo que les permitiera desarrollar herramientas que beneficiaran su quehacer cotidiano.

Es así como se contacta con la dirección de las personas participantes de estos equipos, para establecer un cronograma de trabajo, y determinar así las posibilidades de horarios, y tiempos disponibles para la intervención.

### **Fase II: Selección de las personas participantes.**

De manera escrita, se invita a las personas que integran los equipos interdisciplinarios de las escuelas pertenecientes a la Dirección Regional de Educación Especial del MEP en Desamparados, a participar del proceso.

Los equipos interdisciplinarios se conforman por psicólogos, trabajadores sociales y orientadores, que trabajan con los niños pertenecientes a los siguientes centros educativos: Escuela San Miguel, Escuela Las Gravilias, Escuela Francisco Gamboa, Escuela El Llano de San Miguel, Escuela Manuel Hidalgo, Escuela Los Guidos, Escuela Andrés Corrales, Escuela República de Honduras, Escuela de Calle Fallas, Escuela Las letras., Escuela Jesús Quesada, Escuela Juan Manuel Ortuño, Escuela Agua Blanca, Escuela Aruba, Escuela La Fila.

Por acuerdo con la Dirección Regional de educación especial se decide convocarlos en el Parque de la Libertad, el cual se encuentra ubicado en el distrito Fátima del cantón de Desamparados. Esto porque el recinto es de fácil acceso y cuenta con salas equipadas con proyector, área de comidas, parqueo y áreas verdes.

### **Fase III: Recolección de Datos (Fase exploración-diagnóstico).**

Lo primero por hacer en el proceso de intervención es conocer las necesidades y prioridades por trabajar con la población seleccionada. Es por esto que el primer paso a seguir es la ejecución de un taller diagnóstico. El taller tiene una duración de tres horas, en las cuales se proponen actividades, desde una perspectiva humanista, para conocer sobre el trabajo de estos equipos y sus necesidades específicas.

A continuación, se detallan los ejes que guían la sesión diagnóstica:

**TABLA 1: Lineamientos para el diagnóstico con la población.**

**Objetivo General: Analizar las necesidades de los equipos interdisciplinarios y el personal docente encargado de aula edad en el abordaje del autoconcepto en el contexto educativo**

<b>Objetivo específico</b>	<b>Actividades</b>	<b>Tareas básicas</b>	<b>Productos esperados</b>
Caracterizar a los equipos interdisciplinarios, y docentes de aula edad de la Dirección Regional del MEP en Desamparados, y su contexto laboral.	-Presentación moderadora. -Presentación participantes.	- La moderadora se presenta y realiza un encuadre de la sesión.  - Se solicita a cada participante que aporte información básica de su persona y la escuela en la cual labora.	- Participación de todos los integrantes  - Comparten las características de su contexto laboral
Determinar las principales necesidades, de equipos interdisciplinarios y las personas docentes a cargo de aula edad de la Dirección Regional del MEP en Desamparados, en cuanto al abordaje del autoconcepto en el contexto educativo.	- Se proyecta el video de Pink Floyd: "Another brick in the wall".  -Discusión guiada sobre las emociones que genera el video y su relación con las vivencias cotidianas del grupo.	-Se proyecta el video de Pink Floyd: "Another brick in the wall".  -A partir de la pregunta generadora: ¿Qué aspectos del video veo reflejados en la cotidianidad de los sistemas educativos?, las personas participantes aportan sus percepciones, sensaciones, y vivencias en el contexto educativo.	-Reconocimiento de las situaciones cotidianas que se viven en el contexto educativo.  -Sensibilización sobre las características del sistema educativo tradicional.
Explorar el conocimiento de equipos interdisciplinarios y personas docentes de aula edad de la Dirección Regional del MEP en Desamparados, en cuanto a la implementación de técnicas humanistas en contextos educativos.	-Se hace una lluvia de ideas sobre las técnicas que utilizan cotidianamente para abordar diversas situaciones que se presentan en el contexto escolar.	-A partir de la pregunta generadora: ¿Qué técnicas utilizo para abordar las distintas situaciones que presentan las personas estudiantes en la institución educativa?, el grupo de participantes comentan sus experiencias y necesidades.	-Se identifican necesidades de formación en técnicas para abordar situaciones diversas en el contexto educativo.
Generar un espacio de reflexión sobre sus propias necesidades formativas en relación con el abordaje del autoconcepto en el espacio escolar.	-Cada participante aporta una palabra que resuma sus necesidades y expectativas en relación con el proceso.	- Se da la consigna de que cada participante resumirá en una palabra sus necesidades y expectativas de formación en técnicas para el autoconcepto en el espacio escolar.	- Se integran los emergentes del taller con el tema de fondo (autoconcepto).  -Se manifiestan necesidades y expectativas.

#### **Fase IV: Análisis de la etapa diagnóstica.**

Una vez realizado el diagnóstico, se determinan cuáles son los principales ejes por trabajar en las sesiones posteriores. Por medio de un análisis a la luz de la teoría y la supervisión por parte de las integrantes del equipo asesor, se determinan además el número y duración de las sesiones. La sistematización de la etapa diagnóstica es la que permite establecer el posterior diseño de la propuesta de intervención.

#### **Fase V: Diseño de la propuesta de intervención.**

El diseño de la propuesta de intervención se basa en los resultados de la etapa diagnóstica y consiste en el planteamiento de los talleres por realizar con la población meta. En este caso se toma en cuenta la solicitud de la Dirección Regional de Educación Especial del MEP, de incorporar, a docentes de aula edad, ya que también trabajan con los niños que presentan NEE.

#### **Fase VI: Implementación de la propuesta de talleres.**

Al finalizar el diseño de las sesiones de taller (tres en total), se establecen las fechas correspondientes para su implementación. Se trabaja con sesiones de cinco horas (una jornada laboral), debido a las directrices establecidas por la Dirección Regional de Educación Especial en Desamparados donde se presentó esta solicitud.

Cada sesión es grabada y a la vez, se desarrolla una observación participante que permita detallar la información obtenida y contar con información más específica del proceso, que permita un análisis lo más completo posible.

### **Fase VII: Sistematización y análisis de resultados.**

Una vez finalizado el proceso de implementación de los talleres, se procede a sistematizar según el modelo de Jara (1998) sobre el cual se detalla en el capítulo 6, y posteriormente analizar los resultados a la luz de la teoría. Este proceso requiere retomar la transcripción literal de cada sesión y con ello explorar las variables teóricas que se evidencian en el trabajo realizado.

A lo largo del análisis, se toma en cuenta el criterio de las personas expertas para validar los datos obtenidos en esta experiencia grupal. La lectura que se hace de los resultados se desarrolla tomando en cuenta el humanismo, teoría de grupos, y los constructos teóricos en relación con el autoconcepto, que es el eje transversal de esta propuesta.

En esta etapa, hay un verdadero interés en que los datos sean auténticos, fidedignos y que reflejen un análisis basado en el humanismo, se contempla a la persona como centro del proceso.

### **Fase VIII: Elaboración de conclusiones y recomendaciones.**

Una vez finalizado el análisis de resultados, es posible establecer las conclusiones y recomendaciones que evidencien los alcances que tuvo la intervención en el proceso grupal y los aportes que tiene esto en el área de la psicología clínica y de la salud.

CAPÍTULO V:  
*Presentación y análisis de resultados de la etapa diagnóstica.*

1. Presentación y análisis de resultados.

Desde el planteamiento del diseño de la sesión diagnóstica, se establecieron objetivos y productos esperados para esta. Así nace la propuesta de trabajo que se detalla a continuación, para seguidamente hacer una descripción de su desarrollo, acompañado del análisis a la luz de la teoría.



**TABLA 2: Planeamiento de taller diagnóstico.**

Componente	Objetivos	Consigna	Materiales	Tiempo
Introducción Bienvenida y presentación	Establecer los objetivos y temas centrales del taller	Se leen los objetivos para realizar un encuadre.	Ninguno	15 minutos
Caldeamiento	Generar un clima de confianza mediante la presentación de las personas participantes.	<p>La moderadora, realiza la presentación</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se explica el motivo de la convocatoria como parte de la práctica dirigida.</li> <li>2. Se realiza una mesa redonda con las personas participantes.</li> <li>3. Cada integrante explica la profesión que ejerce y la Escuela de donde provienen.</li> <li>4. La moderadora concede la palabra y lleva el control del tiempo.</li> </ol>	Ninguno	45 minutos
Ejercicio 1	Promover el pensamiento crítico con respecto al sistema educativo tradicional.	<p>Se proyecta el video de la canción el muro de Pink Floyd: "Another brick in the wall"</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cada participante va a reflexionar lo que significó escuchar la canción</li> <li>2. Se hace una discusión guiada sobre el contenido de la canción y la relación que existe con las vivencias cotidianas</li> </ol>	Video de la canción	30 minutos

### Refrigerio (30 minutos)

Ejercicio 2	Identificar las necesidades formativas para abordar el autoconcepto en el aula.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se realiza una meza redonda.</li> <li>2. Cada integrante va a identificar los temas de capacitación que amerite reforzar en su quehacer diario.</li> </ol>	Papelógrafos y marcadores	60 minutos
Cierre de la experiencia	Generar una integración de aprendizajes y vivencias.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La moderadora hace una integración de los temas tratados en el taller, en relación con el autoconcepto.</li> <li>2. A partir de una palabra deben expresar las expectativas y necesidades de formación en relación con el tema de autoconcepto</li> </ol>		30 minutos

## **Resultados del taller diagnóstico.**

Para proteger la identidad de cada participante, se utilizan pseudónimos según la escuela que representan, a continuación, se presentan los códigos que se utilizan:

- |                                     |                                     |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Esc SM: San Miguel.              | 9. Esc CF: Escuela de Calle Fallas. |
| 2. Esc G. Las Gravilias.            | 10. Esc LL: Las letras.             |
| 3. Esc FG. Francisco Gamboa.        | 11. Esc JQ: Jesús Quesada.          |
| 4. Esc ELL: El Llano de San Miguel. | 12. Esc JM: Juan Manuel Ortuño.     |
| 5. Esc MH Manuel Hidalgo.           | 13. Esc AB: Agua Blanca.            |
| 6. Esc LG de Los Guidos.            | 14. Esc A: Aruba.                   |
| 7. Esc AC Andrés Corrales.          | 15. Esc LF: La Fila.                |
| 8. Esc RP: República de Honduras.   |                                     |

Se realiza la primera fase en la que se da la bienvenida, se dan a conocer los objetivos del taller y temas centrales del mismo, se realiza la presentación de las personas participantes y la terapeuta. Se motiva a que inicien con la actividad, asignándoles un tiempo no mayor de 5 minutos por persona.

Dado que la propuesta parte desde el humanismo, este planteamiento inicial es fundamental, puesto que se establece la experiencia como hilo conductor de todos los talleres. Tal como indica Rogers (2011) el aprendizaje experiencial genera un cambio emocional, y transforma a quienes participan del proceso formativo. Es por ello que este encuadre marcó la pauta a seguir en esta sesión y en las venideras.

En el caso de esta propuesta de intervención, el humanismo se piensa como una teoría sobre la cual formar a las personas participantes, a su vez es una estrategia de intervención para que desde la experiencia se generen aprendizajes que se han implementados en el ámbito escolar al trabajar con los niños y niñas.

Como parte del comienzo, inició su presentación la Esc. JM, al respecto refiere: “Soy parte de los equipos interdisciplinarios que se encargan de valorar los niños referidos

por los docentes, de los diferentes niveles, principalmente niños con problemas de aprendizaje, emocionales y de conducta (...) yo soy del servicio de orientación recibo del docente niños con problemas emocionales y de conducta, también con mucho abandono parental, nosotros tenemos en la comunidad un albergue del PANI (Patronato Nacional de la Infancia), con problemáticas diversas”.

Añade el participante de Esc. SM “Son pocas las escuelas con orientador, pero en el caso nuestro no existe un equipo interdisciplinario completo, estoy yo y una profesora de problemas de aprendizaje, quien atiende a los niños para apoyo académico. Yo principalmente me encargo de referir los niños a psicología del Área de Salud Desamparados 3, doy seguimiento a los casos de VIF y en caso necesario hago referencias al PANI”.

Tal como evidencia el discurso de la persona participante, dentro de las funciones del equipo interdisciplinario, se encuentra no solo el abordaje de los problemas de aprendizaje y de conducta, sino hacer lectura del contexto y la forma en que estas condiciones impactan al estudiante en su autoconcepto. En este sentido Granados (2010), define las NEE en relación con las dificultades en el aprendizaje, no obstante, las personas participantes plantean la dimensión emocional de la población estudiantil, y no sólo la académica.

Lo anterior es importante a la hora de comprender las NEE en relación con el autoconcepto, ya que, para lograr el abordaje del mismo, es necesario considerar que, durante el desarrollo, ocurren alteraciones de autorregulación del infante, que pueden dificultar el proceso de crecimiento como una persona completa (Rogers 2011). Esto puede ocurrir dentro de los espacios educativos.

Seguidamente se presenta la Esc. G: “Yo soy docente de aula edad, recibo a los niños que tienen sobre edad para estar en algún grado, por ser repitentes o simplemente porque tienen más edad y no han logrado concluir el sexto grado, son principalmente niños que presentan problemas de conducta y de aprendizaje”.

El grupo muestra acuerdo en que tanto los equipos como los docentes de aula edad, reciben a las personas estudiantes referidos por el personal docente de cada nivel, y cada miembro del equipo se distribuye la atención de acuerdo con las necesidades educativas específicas que presentan, además realizan acciones de coordinación interinstitucional con el fin de referirlos a psicología según el área de adscripción correspondiente, para que se le brinde psicoterapia, ya que son estudiantes que no sólo presentan NEE, sino problemas de conducta y emocionales.

Granados (2010), plantea que habitualmente las NEE se abordan mediante adecuaciones curriculares, de acceso y referencias a los servicios de problemas de aprendizaje, emocionales y de conducta. En el caso de estudiantes con sobreadad, existe también el recurso de aula edad, tal como lo reafirma las personas participantes.

Como se evidencia en el discurso de quienes participan y en la teoría, existen en el sistema educativo múltiples condiciones que deben abordarse con el fin de lograr un óptimo desarrollo del estudiante. No solamente deben abordarse asuntos académicos, sino que entran en juego aspectos emocionales. Por esta razón es fundamental que las personas integrantes de estos equipos, y además las personas docentes de aula edad, tengan una sensibilización con respecto a estos temas; y así los sistemas educativos no se conviertan en un espacio de abandono, sino que sea un espacio de encuentro (Toro, 2005).

Seguidamente interviene la persona participante de la Esc LG: “Nosotros no realizamos psicoterapia, ni atención individual, no contamos con un consultorio ni espacios físico para la atención, nuestra tarea es detectar casos de riesgo, según los emergentes que van acontecimiento y realizar una referencia describiendo la situación que viven los niños, la cual se envía con el padre, la madre o el encargado, posteriormente se le solicita al tutor que presente los comprobantes y el informe respectivo y se registra en cada uno de los expedientes custodiados en el servicio. Esto por cuanto nuestro papel es de prevención”

Este último comentario refleja que el trabajo que realizan el personal de profesionales en el área educativa se relaciona con acciones de contención, pero no existen los recursos para dar un seguimiento apropiado. Desde una visión humanista la educación no sólo debe promover el desarrollo del aprendizaje intelectual, sino la adquisición de habilidades como la autonomía y la seguridad (componentes del autoconcepto). Por ello, es necesario que, dentro de las instituciones educativas, las personas profesionales cuenten con algunas herramientas para comprender las NEE de una manera integral, y puedan abordar ciertas situaciones desde la cotidianidad, valorando las diferencias individuales (Granados, 2010).

Esto es respaldado por la persona participante de la Esc. JM, cuando menciona: “Es mucha la población en cada escuela y no se cuenta ni con la infraestructura, ni la capacidad de recurso humano para brindar atención individual a tantos niños, por esa razón el MEP no nos permite hacer una valoración individual, sino más bien realizar acciones y coordinaciones institucionales. Además, realizamos algunas charlas grupales en casos muy específicos”.

Desde este planteamiento de intervención escolar, los equipos interdisciplinarios no realizan psicoterapia, en ninguna modalidad de individual, grupal, o de familia, procediendo con las directrices del MEP. Logran realizar referencias al EBAIS (Equipos Básicos de Atención Integral en Salud) según el área de adscripción, con el fin de que se pueda brindar atención psicológica a las personas menores a través de la CCSS (Caja Costarricense del Seguro Social).

Las explicaciones que manifiestan generan dificultades a la hora de atender las NEE directamente en la institución educativa. Esto porque no todas estas necesidades tienen que ver con el ámbito académico, sino que a veces responde a necesidades básicas insatisfechas, o de orden emocional. Tal como plantea Granados (2010), el sistema educativo debe contar con recursos personales y materiales para atender las distintas NEE. Esto indica que no se cuentan con las condiciones para lograrlo, motivo por el cual se

hacen las constantes referencias que mencionan las personas participantes. Esto evidencia la importancia de formarles en algunas técnicas básicas antes de referir.

La realidad que se evidencia por medio del discurso en las participaciones deja claro que el contexto educativo debe ser lo suficientemente integrador ante las distintas situaciones que se presentan. No existe una posibilidad real de dar seguimiento individual a cada caso con sus necesidades particulares, pero si existe la opción de que por medio de la dinámica grupal y el clima institucional se generen espacios que permitan la expresión de emociones y espacios de diálogo.

Por lo anterior, existe la necesidad de que el aula se constituya como un espacio donde educadores y equipos interdisciplinarios puedan facilitar un lenguaje en el cual fluyan las emociones, y así favorecer en el desarrollo integral y autoconcepto de los niños y niñas (Jaleh y Luzzi, 2012).

En la sesión, toma la palabra la Esc. LL, quien al respecto refuerza: “No brindamos atención individual, sólo acciones de prevención, se confeccionan referencias a otras instancias como Psicología de la Caja, al PANI, al IMAS, y otras coordinaciones. Además, realizamos intervenciones grupales, cuando se requiere. Por ejemplo, la semana pasada logramos trabajar con el grupo de los quintos grados, debido a que la maestra nos comentó que varios niños de la clase se realizan heridas en los antebrazos, y esto se estaba convirtiendo en una práctica de “moda”, con lo cual impartí una charla a los tres quintos”

Lo expuesto en este comentario refleja que efectivamente en las instituciones educativas se da una tarea de detección de situaciones emergentes por parte de las distintas personas profesionales, lo cual, según Granados (2010), es parte a la hora de atender las NEE. Lo que aún es necesario es una mayor capacidad de respuesta, para poder atender la especificidad de cada caso, antes de referir, existe una necesidad de capacitar y sensibilizar sobre la propuesta planteada.

Hace la intervención el personal de la Esc. AB agrega: “El mes pasado trabajamos con los sextos grados, la profesora de problemas emocionales y yo porque tenemos una

estudiante embarazada, para concientizar la importancia de cuidarla, no golpearla, no juzgarla ni agredirla, logrando una buena respuesta por parte de los compañeros, sin embargo, es difícil debido al tema tan delicado que se trata. Además, aproveché para retomar sobre la educación sexual. Parece mentira, a veces los estudiantes son más comprensivos que los mismos padres de familia, con quien es más difícil que con los mismos estudiantes”

Es importante reflexionar que se hacen esfuerzos por parte de las personas profesionales en el área educativa para poder atender situaciones de diversa índole que se presentan. No obstante, es claro que existen políticas institucionales establecidas desde el MEP que, restringen el actuar del profesional. El grupo evidencia en su discurso que el abordaje de los casos se debe hacer apegándose estrictamente a los protocolos establecidos por el MEP, desensibilizándoles y alejándolos emocionalmente de los distintos emergentes que se presentan en las aulas, por ello cobra sentido una propuesta de sensibilización que responda a principios humanistas.

Lo anterior se ve reforzado con las palabras de la participación de la Esc. A: “Nuestro caso es el mismo, al igual que la compañera, ya existen protocolos del MEP para abordar las diferentes situaciones. Nosotros sabemos por ejemplo que el MEP cuenta con un protocolo de intervención en crisis, nosotros no podemos tocar a ningún niño, si está agrediendo o agrediendo a otros, así que no se puede actuar desde algunas acciones de sentido común, se debe trabajar a partir de los protocolos ya aprobados para la institución”.

Esto evidencia que las personas profesionales en el área educativa tienen una estructura rígida de trabajo, ante las situaciones emergentes, y puede existir cierta resistencia a nuevas propuestas. A pesar de esto, lo que se busca generar con la intervención, no es brindarles herramientas para atender lo que no les corresponde, sino que puedan, desde la experiencia, sensibilizarse en relación con los temas que afectan a la población estudiantil en situación de vulnerabilidad dentro de los sistemas.



La propuesta que se plantea busca que desde el humanismo se pueda generar una mirada a la persona más allá de los protocolos, tomando en cuenta el autoconcepto a la hora de abordar las NEE de cada estudiante. Esto haría posible una educación centrada en la persona como lo plantea Rogers (2011).

Con respecto a las experiencias que relatan las personas participantes, la Esc. LF menciona: “por ejemplo el otro día un niño se subió al portón, gritaba y lloraba para que lo dejaran irse para la casa, los demás niños estaban haciéndole una rueda, unos empezaron a llorar de ver al niño tan alterado, por unos momentos reinó el caos, sin saber qué hacer, en esos momentos nos vemos limitados al no poder actuar sin el protocolo, no se puede bajar sin el riesgo de caerse y lesionarse, no se puede agarrar, es cuando vemos carencias muy grandes, por las situaciones tan diversas que surgen y la limitación que existe para abordar cada una de ellas”.

Desde el paradigma humanista se considera que, las intervenciones y el abordaje general dentro de los sistemas educativos tienen que partir de los recursos y habilidades con las que ya cuentan las personas, no sólo de los mecanismos externos. La población estudiantil puede llegar a ser capaz de resolver problemas en su cotidianidad con el acompañamiento oportuno para alcanzar su autorrealización y desarrollo del propio yo (Shultz y Shultz, 2002)

Con respecto a las distintas realidades que se viven dentro del entorno educativo, la Esc. JQ señala que: “yo he tenido incluso hasta amenazas por parte de los familiares de los estudiantes, porque en muchos casos he referido niños al PANI; cada uno de los casos los registro en un ampo, de los cuales tengo todos los documentos correspondientes con el seguimiento que se les doy”.

Nuevamente, la realidad que se trabaja en los entornos educativos implica grandes retos para las personas profesionales en el área educativa. El hecho de distanciarse emocionalmente de las situaciones que acontecen en estos espacios, con tal de apegarse a los protocolos, genera la sensación de no estar contribuyendo adecuadamente en el desarrollo del estudiante, pero a su vez manifiestan la estructura tan rígida del sistema

educativo. En este sentido, desde el humanismo Shultz (2002) plantea que, en el desarrollo del yo es necesaria una consideración positiva, que implique la aceptación de otras personas.

Las dificultades y temores que enfrentan el personal de profesionales en educación a la hora de atender las diversas situaciones que emergen en el espacio escolar, se ven reflejadas en lo que plantea la persona participante de la Esc. AC “Trabajo con una población en riesgo, ligados con temas de drogas, asesinatos, negligencia y maltrato infantil, incluyendo abuso sexual y el pan nuestro de cada día las diferentes manifestaciones de la violencia intrafamiliar. Los casos son de alta complejidad y diversas problemáticas. Yo me digo no se puede trabajar con temor, sino no hubiera podido hacer nada aquí. Sin embargo, es muy delicada cada decisión que se toma al momento de coordinar acciones. La información se resguarda con mucha cautela porque si la información se filtra puede ser contraproducente para cada estudiante, el informante, y para mí misma”.

En este momento es necesario validar las emociones que surgen con respeto a los problemas que atienden en el quehacer cotidiano las personas participantes. Expresan que existen dificultades a nivel de la comunidad, y evidencian las frustraciones de trabajar con temor. Esto genera ansiedad, tensión, estrés, e impotencia.

Lo anterior refleja que en contextos así, también la persona del equipo interdisciplinario o la persona docente es tan vulnerable como el niño y la niña que atienden, y que se convierte en un testigo y cómplice, pero además carece de herramientas emocionales suficientes para abordarlo. Para ello es importante retomar el trabajo de los equipos y los docentes de aula en cuanto al abordaje de su propio desarrollo emocional, porque el trabajo de observación, sensibilización y acompañamiento no puede estar completo, sin una revisión de sus propias vivencias y exigencias con respecto a este tipo de situación (Jaleh y Luzzi, 2012).

Otro de los temas que preocupan a quienes participan es el poco tiempo con el que cuenta para atender cada caso específico, tal como lo expresa la persona participante

de la Esc. MH, quien comenta: “en mi caso logro realizar acciones individuales, la mayor cantidad de niños atendidos son por problemas de conducta, sin embargo, se requiere de mayor cantidad de horas”.

En relación con lo expuesto, la propuesta que se desarrolla debe ir enfocada no solamente a la sensibilización de la población meta. Sino también a brindar herramientas para la contención emocional. Esto queda señalado en la sesión que el personal de profesionales en educación carece del tiempo y el espacio para hacer alguna intervención más profunda. Lo importante es que, aunque sea una intervención breve tome a la persona como centro del proceso, y considere el autoconcepto como eje transversal de la misma, ya que esto implica visualizar las autopercepciones, entendiendo que se ven influenciadas también por la relación con las otras personas y el ambiente (González-Torres y Tourón, 1992).

Además, tal como lo plantean Jaleh y Luzzi (2012), la contención emocional es un elemento necesario en el desarrollo de la persona menor. La contención puede ser tanto familiar como social, por ende, las personas profesionales en educación pueden brindarla, con el fin de soportar la expresión de la emoción del estudiante.

Hace la participación la Esc. LGA, refiere “en mi caso yo trato de realizar una escuela para padres, brindando charlas y asesoramiento en temas de manejo de límites y disciplina, y otros temas relacionado con la conducta escolar, sin embargo, ha sido muy difícil porque a pesar de realizar un comunicado escrito, solo llegan seis padres”.

Al respecto, es importante destacar que se realizan esfuerzos por brindar apoyo a las familias y a estudiantes, no obstante, se evidencia que en la mayoría de los casos no existe ni compromiso ni apoyo del grupo familiar. Es por ello que realizar propuestas en las cuales se les enseña a las personas profesionales a sensibilizarse sobre las distintas situaciones que se viven en la infancia, puede ser un recurso para situar la escuela como un espacio para la contención emocional, especialmente en aquellos casos donde en el entorno familiar esta es carente.

Tal como menciona Jaleh y Luzzi (2002), la contención emocional es fundamental en el desarrollo de la persona menor, pero esto no es posible si desde el mundo adulto, no se han desarrollado habilidades para soportar la expresión de la emoción del infante y así contenerle. De allí la importancia de una propuesta basada en el humanismo y con una teoría gestáltica, que por su naturaleza va a implicar un contacto con las emociones, a través de las distintas fases del ciclo gestalt, específicamente en la llamada “contacto” (Salama, 2010).

Continúa la participación la Esc. CF, quien afirma: “al igual que mis compañeros no realizó atención individual, soy parte del equipo interdisciplinario y nos enfocamos principalmente en estudiar aquellos casos que ameritan de adecuación curricular en conjunto al personal de profesores de aula edad”.

En el discurso de esta participación se refleja que existe una noción de que las NEE, se refieren exclusivamente al ámbito académico, sin embargo, Granados (2010) plantea que éstas son sólo una parte de las necesidades que puede presentar el estudiantado, y desde una perspectiva global deben contemplarse aquellas relacionadas con factores psicosociales, de comunicación y emocionales.

La Esc. RP, comenta: “es necesario para nosotros contar con talleres donde se nos facilite información más allá de lo que establecen los protocolos del MEP, porque muchas veces los aplicamos sin preguntarnos la singularidad de cada niño”

La persona participante de la Esc DC interviene y refiere, “estoy de acuerdo con la compañera sería muy importante que en la capacitación participemos todos, docentes de aula edad y equipos interdisciplinarios, para que en las situaciones cotidianas todos hablemos el mismo idioma”.

El discurso de docentes y equipos interdisciplinarios evidencia un interés de trabajar en conjunto en la construcción de nuevos aprendizajes relacionados con el desarrollo del estudiante. A lo largo de la sesión se evidencia la forma en que cotidianamente deben atender problemas emocionales y de conducta, sin contar con suficientes recursos para hacerlo. En el caso de las personas docentes el trabajo resulta

aún más importante pues carecen de una formación previa en cuanto a estos temas, y es sabido que desde la docencia se puede ejercer una promoción del desarrollo humano de la persona. En el aula no sólo interesa la disciplina y el manejo de límites, sino generar un espacio donde haya una presencia creativa y creadora, es decir una pedagogía activa y afectiva (Toro, 2005).

Como siguiente actividad, se le solicita al grupo que escuchen y analicen el video de la canción *Another brick in the wall* (Un ladrillo en la pared) de Pink Floyd. Una vez hecho esto, la moderadora promueve una discusión guiada mediante la pregunta “¿Que emociones y vivencias de aula me recuerda la canción?”.

Las personas participantes fueron realizando los aportes uno a uno, según solicitaban la palabra. Entre los comentarios generales, el personal de la Esc. LL comenta: “A mí me hizo sentir impotencia, y opresión frente a un sistema que absorbe”. Seguidamente la Esc. CF agregó “a mí frustración y enojo”, por su parte desde la Esc. MH se afirma: “Yo siento que el sistema es muy rígido, además existe poco apoyo por parte de las familias, es más la agresividad, la crítica negativa y el miedo que se siente al trabajar con comunidades inmersas en problemáticas sociales, como las que tenemos en nuestros centros de trabajo”.

Como se evidencia en las respuestas brindadas por cada participante, dentro del sistema educativo, se presentan situaciones que podrían ser factores prescipientes desmotivación. De allí que la propuesta de trabajo humanista y a partir de técnicas vivenciales resulta pertinente, debido a que este tipo de aprendizaje permite la interacción de sentimientos, símbolos y situaciones del contexto (Riveros, 1979).

En la intervención de la Esc. RP se menciona: “Nosotros vivimos momentos de cambios extremos, donde los estudiantes deben enfrentar distintas realidades, que generan conflictos. Por ejemplo, existen momentos donde los estudiantes se amenazan incluso de muerte, y se hacen daño, estas situaciones son muy estresantes y angustiantes”.

La persona participante comenta: Esc. SM “el otro día una estudiante agredió a otra en la cara, y durante mucho tiempo permaneció visible una cicatriz, con lo cual enfrentamos día a día las consecuencias de la violencia que se vive y existe en estas comunidades tan problemáticas”.

En relación con lo anterior, es importante validar las emociones de las personas docentes, y de equipos interdisciplinarios en relación con las situaciones conflictivas que acontecen en el entorno educativo. Una propuesta humanista permite hacer una lectura del contexto de manera integral y no solamente caracterizar a la comunidad estudiantil como problemática, cuando en realidad viven en entornos donde la violencia es una constante. Por ello, es necesario que, dentro de los espacios académicos, el personal de profesionales y estudiantes puedan convivir en un espacio con un clima emocional favorable. Siguiendo con Bisquerra (2015), la vivencia y la expresión emocional se logran por medio de procesos en los cuales cada estudiante sienta un acompañamiento en el manejo de las distintas situaciones que enfrenta, y para lograrlo, tanto las personas docentes como equipos disciplinarios tienen que haber trabajado sobre sus propias emociones, antes de dar soporte a las de sus estudiantes. De allí la importancia de la propuesta que se genera de este diagnóstico, cada participante tendrá la posibilidad de explorar sus propias emociones, vivencias y necesidades.

En relación con esta temática, la persona participante de la Esc. AC indica: “Realmente no es sólo lidiar con el estudio, o los problemas de aprendizaje, es enfrentarnos cotidianamente a una serie de situaciones que afectan al estudiante, y viven situaciones de riesgo y condiciones de bullying a un nivel mayor, sino que se exponen a condiciones de agresión, muchos en situaciones muy vulnerables”.

El participante de la Esc. FG agregó; “Además los juicios de valor sobre las diferentes prácticas sexuales, la discriminación, ya que muchos de ellos no son sólo compañeros de escuela, sino también vecinos e incluso familia, por lo que se saben muchas cosas del orden de la privacidad”.

Los aportes indican, para este punto de la sesión, que se comprende lo planteado por Granados (2010), cuando señala que, las NEE van más allá del ámbito académico. Es por ello que el abordaje que se plantea para el trabajo con el personal de profesionales, se formula desde el movimiento potencial humanístico, que según Hernández (2007), concibe a la persona como una totalidad en sus potencialidades y cualidades humanas. Esto sería motor para que cada participante pueda comprender de manera integral a cada estudiante.

Es esperable que a la hora de compartir situaciones complejas, surjan diversas emociones displacenteras dentro de las personas participantes, por ello la moderadora se encarga de validar esto, con el fin de lograr una integridad entre pensamiento, emoción, y las sensaciones corporales que generan en cada persona, y que no son percibidas en ocasiones tan conscientemente porque el trabajo cotidiano es tan estresante que no deja espacio para la reflexión, el auto cuidado y la propia escucha, por lo que se señala.

Desde la psicología humanista se debe hacer una lectura de esta situación que permita legitimar los sentimientos, y temores asociados a las vivencias cotidianas en el sistema educativo. Por ello se trata de visualizar esta dificultad y de ahí aprovechar el potencial de desarrollo de cada persona, para generar cambios en sí misma y en su contexto (Hernández, 2007).

Siguiendo con las actividades vivenciales, la moderadora entrega a cada participante del grupo una cartulina y un marcador. Se solicita que cada persona anote las necesidades en cuanto a temas que desean abordar durante el taller. Así cada quien identifica los temas principales, entre los cuales se encuentran: “Conductas autodestructivas y mecanismos de afrontamiento”, “Gestiones en ciertas situaciones, seguimiento –protocolos”, “Abordaje de estudiantes con diversidad sexual vrs discriminación (enfoque de derechos humanos),” Autoimagen / autoconcepto”, “Interacciones sociales- habilidades sociales”, “Sentido de vida- Pre-adolescentes”. “Intervenciones en situaciones límite” “Contención desde lo emocional y psicológico”,

“Protocolos del MEP, sobre abordajes en chicos desafiantes y adultos desafiantes,”  
“Herramientas de autogestión para los más desamparados”.

Como se muestra en los aportes realizados por las personas participantes en esta actividad, la diversidad de temas tiene un punto en común, que es el interés por abordar las NEE de orden psicosocial y no solamente las académicas. De allí que, la línea de trabajo que se plantea se orienta a esta necesidad desde la psicología humanista, ya que esta permite un acercamiento a las emociones propias y de los demás y con ello abordar situaciones como las que mencionan las personas participantes del grupo. Además, con base en los aportes, se identifica que los temas relacionados con el desarrollo del potencial humano también son un eje de interés. Esto también puede trabajarse desde la psicología humanista, incluyendo como eje transversal el autoconcepto, que es uno de los temas que explícitamente solicitaron.

Se genera así una propuesta de intervención que permite que el trabajo se extienda más allá de la sesión y se convierta en un contínuum de conocimiento diario, pues se trata de un aprendizaje interno, con las demás personas y con el entorno. Siguiendo con Riveros (1979) este tipo de aprendizajes, son relevantes y adaptados a las necesidades de la persona, por lo cual puede afirmarse que son integradores y proporcionan sentido de vida.

Es a partir de este momento que se justifica el aporte desde la teoría humanista, en el cual cada uno de los integrantes se sensibilice con las emociones de los niños, sin que se intervenga únicamente en situaciones críticas o límites, sino por el contrario que se fortalezcan vínculos, y se trabaje la sensibilidad, el reconocimiento de las emociones, la educación, el autocontrol, facilitando espacios cotidianos sobre la importancia de las emociones en relación con uno mismo, con los demás y en el entorno de cada uno.

Para cerrar la sesión diagnóstica, se busca lograr una integración de la experiencia, para así permitir una apertura a nuevas necesidades, que se trabajarán en las sesiones venideras. Cada participante indica una palabra que resuma su propia experiencia al participar en el taller. De este modo, se enunciaron palabras y frases como: esperanza,



apoyo, compañía, expectativa, interés, sentimientos compartidos, crecimiento, conocimiento, oportunidad.

Las palabras mencionadas por las personas del grupo evidencian que se generó en la sesión un espacio de contención y validación de las necesidades y emociones que expresaron. Queda claro que las necesidades, no tiene que ver solamente con el abordaje de la población con quienes trabajan, sino también, con su propio manejo ante situaciones que tiene una gran carga emocional.

Se necesita una propuesta que ayude a resignificar estas vivencias en torno al abordaje de situaciones difíciles en el sistema educativo, porque queda claro que, aunque existen protocolos que se vuelven automatizados e impersonales, existe una necesidad de que la activación de estos protocolos sea acompañada de una mirada interna y a las otras personas, fortaleciendo el vínculo y la emocionalidad. Esto último es posible desde el humanismo el cual al estar centrado en la persona favorece un abordaje integral de las necesidades (De León, 2000).

## 2. Conclusiones de la etapa diagnóstica.

- El humanismo permite el aprendizaje experiencial, ya que genera un cambio emocional, y transforma la personalidad de quienes participan del proceso formativo.
- El autoconcepto durante el proceso de desarrollo humano sufre de alteraciones de autorregulación en la niñez, que dificulta el proceso de desarrollarse como una persona completa, considerados como habilidades cristalizadas que son la base del patrón conductual –emocional.
- En el proceso educativo no solamente deben abordarse asuntos académicos, sino que entran en juego aspectos emocionales. Por esta razón es fundamental que las personas integrantes de estos equipos, y además las personas docentes de aula edad, tengan una sensibilización con respecto a éstos temas; y así el sistema educativo no se convierta en otro espacio de abandono, sino que sea un espacio de encuentro.

- La presente intervención pretende visibilizar la importancia de que el aula se constituya como un espacio para que educadores y equipos interdisciplinarios puedan facilitar un lenguaje donde incluya la expresión de las emociones, que favorezca el desarrollo integral y el autoconcepto de los niños y las niñas.
- Es importante considerar, al momento de aplicar protocolos y líneas de acción que ya están establecidas en el sistema costarricense, no perder de vista a la persona como ser integral y potencial de desarrollo.
- Al realizar intervenciones críticas, las personas profesionales deben comprender que la población estudiantil, tiene el potencial para llegar a resolver problemas en su cotidianidad con el acompañamiento oportuno para alcanzar su autorrealización y desarrollo del propio yo.
- Se evidencia la necesidad de trabajo de los equipos y las personas docentes en cuanto al abordaje de su propio desarrollo emocional, porque el trabajo de observación, sensibilización y acompañamiento no puede estar completo, sin una revisión de sus propias vivencias y exigencias con respecto a las distintas situaciones que se viven en el sistema educativo.
- Es importante que, aunque sea una intervención breve, se tome a la persona como centro del proceso, y considere el autoconcepto, como eje transversal de la intervención, ya que esto implica visualizar las percepciones, entendiendo que estas se ven influenciadas también por la relación con las demás personas y el ambiente.
- La contención emocional es fundamental en el desarrollo del infante, con miras a lograr el potencial emocional, pero esto es posible si desde el mundo adulto, se han fomentado habilidades para soportar la expresión de la emoción de la persona y así contenerle.
- La propuesta de trabajo a partir de técnicas vivenciales resulta pertinente, ya que este tipo de aprendizaje permite la interacción de sentimientos, símbolos y situaciones del contexto

- Desde las personas profesionales en el área educativa, se puede ejercer una promoción del desarrollo humano del estudiante. Por ejemplo, en la escuela no sólo interesa la disciplina y el manejo de límites, sino generar un espacio donde haya una presencia creativa y creadora, es decir una pedagogía activa y afectiva.
- Desde la psicología humanista se debe hacer una lectura que permita legitimar, los sentimientos y temores asociados a las vivencias cotidianas en el sistema educativo. Por ello se trata de visualizar esta dificultad y de ahí aprovechar el potencial de desarrollo de cada persona, para generar cambios en sí misma y en su contexto
- La presente propuesta de intervención se diseñada para que se extienda más allá de la sesión y se convierta en un contínuum de aprendizaje diario, pues se trata de un aprendizaje individual, social y con el entorno. Así este tipo de aprendizajes, son relevantes y adaptados a las necesidades de la persona, por lo cual puede afirmarse que son integradores y proporcionan sentido de vida.
- Desde el enfoque humanista será abordada la presente intervención, la cual ha de estar centrada en la persona, para así favorecer un abordaje integral de las necesidades.

## **CAPÍTULO VI:**

### ***Reconstrucción de la experiencia.***

En este capítulo se presenta una descripción de los distintos pasos que guían el diseño de la propuesta grupal que nace a partir del diagnóstico realizado. Para poder establecer un esquema coherente, se siguen los pasos planteados por Jara (1998) para el diseño y sistematización de experiencias participativas.

#### **1. Problema y estrategia de intervención.**

Gracias a la elaboración de la fase diagnóstica es posible determinar las necesidades del grupo en relación con el abordaje del autoconcepto en contextos educativos. Es con el análisis de esa sesión, que se establece las pautas para trabajar el tema. Se proponen así, ejercicios vivenciales, técnicas y estrategias que puedan dar forma a cada taller.

De este modo, se determina que los ejes por trabajar incluyen: el auto concepto en estudiantes con NEE en el ámbito educativo, el desarrollo de fortalezas personales y académicas por parte del personal docente para abordar estas necesidades, espacios reflexivos que permitan el reconocimiento y la importancia de las emociones del infante, finalmente las prácticas educativas con las personas de los equipos interdisciplinarios del MEP, que permitan una educación inclusiva con un enfoque basado en el humanismo.

#### **2. Diseño de sistematización.**

La propuesta de Jara (1998), plantea un orden que permite caracterizar la intervención y obtener resultados basados en la experiencia para producir conocimiento. El autor propone una serie de pasos para lograrlo en cinco tiempos: “1-El punto de partida, 2-las preguntas iniciales, 3-la recuperación del proceso vivido, 4-la reflexión de fondo y 5-los puntos de llegada” (p.52).

Tomando como base esta propuesta, se presenta la sistematización de las sesiones, las cuales se organizan cronológicamente. Gracias a esto, la experiencia práctica es analizada a la luz de elementos teóricos que sustentan y dan soporte a los ejercicios vivenciales realizados. Seguidamente se detallan los cinco tiempos que guían este proceso.

### 2.1.El punto de partida.

Para Jara (1998) esta etapa consiste en lograr ser parte de la experiencia, y registrarla detalladamente. Para cumplir con este punto, se llevó un registro tanto de asistencia, así como de las intervenciones que cada persona participante aportó en las sesiones realizadas.

Lo anterior permitió sistematizar los principales aportes de las personas participantes en cada sesión. El hecho de que la investigadora moderara el proceso permite registrar los acontecimientos más importantes, los aportes y las experiencias a partir de los ejercicios vivenciales, con los cuales es posible llegar al cumplimiento de cada uno de los objetivos planteados. Con ello, se logran describir alcances y resultados que contribuyen a otras investigaciones en el área.

### 2.2. Las preguntas iniciales.

Siguiendo con la propuesta de Jara (1998) se establece una serie de interrogantes que facilitan comprender el propósito de la sistematización de la intervención realizada, así como sus alcances. A continuación, se detallan estos planteamientos:

¿Para qué sistematizar? La sistematización en el presente trabajo consiste en que, una vez implementada la propuesta de talleres basados en técnicas humanistas con el grupo seleccionado, se pueda realizar un análisis que integre la vivencia y la teoría. Gracias a esto se logra una mejor comprensión del tema de autoconcepto en el sistema educativo y posibles formas para abordarlo.

¿Qué experiencias se desean sistematizar? Los datos que se registran provienen de las vivencias, los acontecimientos, y todos aquellos sucesos que surgen a partir de los ejercicios vivenciales en los cuales las personas participantes se acercan al mundo emocional. Esta información permite comprender el tema del autoconcepto desde el punto de vista del grupo, logrando con ello integrar la teoría y la práctica.

¿Qué aspectos centrales de esas experiencias interesa sistematizar? En este caso interesa comprender, desde la dinámica grupal, las herramientas emocionales y teóricas, con las que cuenta el grupo a la hora de abordar situaciones que tienen relación con el autoconcepto del estudiante en el aula. De allí que los distintos temas que se trabajan en cada sesión, y que responden a las variables identificadas mediante la teoría y el diagnóstico, son los que guían el proceso de análisis.

Lo anterior da como resultado una presentación de la información de acuerdo con el planteamiento propuesto por Jara (1998) quien recomienda que la transcripción de la experiencia oriente, guíe y fortalezca las prácticas investigativas.

### 2.3. Recuperación del proceso.

Para lograr una presentación de los datos organizada, se registran todas las vivencias durante cada sesión. Jara (1998) plantea que esta etapa consiste en “una reconstrucción ordenada de lo que fue sucediendo en la experiencia, tal como sucedió, normalmente de forma cronológica, de acuerdo al período delimitado” (p. 10).

Toda esta información se analiza tomando en cuenta categorías de análisis que nacen tanto del marco teórico, así como del proceso vivencial. Estas se integran y permiten que, por medio de la triangulación, se alcancen nuevos aportes al tema estudiado.

## 2.4. La reflexión de fondo.

Además de analizar elementos teóricos y de contenidos presente en cada sesión, se realiza un esfuerzo por hacer una lectura de la dinámica grupal. Esto es importante porque interesa analizar que moviliza el proceso grupal, y que vivencias emergen entorno al proceso.

Con esto se logra además una reflexión crítica en cuanto al cumplimiento de los objetivos, y si estos responden adecuadamente a las necesidades de las personas participantes. Así mismo, se genera una reflexión en cuanto al papel de la moderadora en el proceso.

Tal como plantea Jara (1998), se trata de “analizar el comportamiento de cada componente por separado y luego establecer relaciones entre esos componentes. Ahí surgen puntos críticos e interrogantes” (p. 11).

## 2.5. Los puntos de llegada.

Con la realización del análisis, se logra construir puentes entre la teoría y la práctica, que a su vez serán la guía para responder a las preguntas de investigación y contribuir al conocimiento en relación con el tema del autoconcepto entornos educativos. Gracias a esto se obtienen los resultados producto de todo el trabajo y da paso a la elaboración de conclusiones y recomendaciones en cuanto al tema del autoconcepto y su abordaje desde técnicas humanistas en contextos educativos.

## 2.6. Caracterización del grupo meta.

La propuesta implementada se desarrolló con un grupo de 15 personas, el cual se encuentra conformado tanto por las personas profesionales que integran los equipos interdisciplinarios (1 psicóloga, 3 orientadores y 1 trabajador social), así como diez docentes de aula edad. Cabe enfatizar nuevamente que la incorporación del personal docente de aula edad, se da por recomendación de la directora de la Dirección Regional de Educación Especial, quien considera que estos también deben trabajar los temas de la

propuesta ya que tienen relación directa con las personas estudiantes que presentan NEE, trastornos emocionales y de conducta.

La participación del total de profesionales pertenecientes al grupo, laboran en escuelas de atención prioritaria pertenecientes a la Dirección de Educación Especial en Desamparados. El grupo conformado es participativo, evidencia cohesión desde el primer taller.

### 3. Diseño de la estrategia de intervención.

Una vez que se ha realizado el análisis de la información obtenida mediante el taller diagnóstico, se delimitan los temas a trabajar, en cada una de las sesiones del taller. Es importante recalcar que se cuenta con espacio de tres sesiones de la jornada laboral completa del personal seleccionado para realizar la intervención, a solicitud de la directora de la Dirección de Educación Especial en Desamparados.

La propuesta diseñada se basa en actividades vivenciales, las cuales tienen un fuerte componente teórico en temas relacionados con el autoconcepto y su abordaje en espacios educativos. De este modo se logra que la investigación constituya en sí misma, un proceso de formación y sensibilización para el grupo meta.

Con estas premisas, se elabora el diseño tomando en cuenta los siguientes ejes temáticos:



**TABLA 3: Distribución temática de la intervención.**

<b>Sesión 1</b> <i>Humanismo en Educación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El papel de la escuela en el desarrollo del estudiante.</li> <li>• La capacidad de las personas profesionales en educación para promover el potencial humano en el aula.</li> <li>• Mediante la experiencia, herramientas para el aprendizaje experiencial.</li> </ul>
<b>Sesión 2</b> <i>Necesidades Educativas especiales y autoconcepto</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las NEE.</li> <li>• Los elementos que componen el autoconcepto.</li> <li>• La relación entre NEE y autoconcepto.</li> <li>• La autonomía en el aula para el desarrollo de un autoconcepto positivo.</li> </ul>
<b>Sesión 3</b> <i>Emociones y autoconcepto</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las emociones básicas.</li> <li>• La conciencia emocional en el aula.</li> <li>• Herramientas para la contención emocional.</li> <li>• El clima emocional en el aula.</li> <li>• El papel de la relación docente-estudiante en las emociones y el autoconcepto.</li> </ul>

La investigadora fue la encargada de moderar estas sesiones, lo que la convierte en una integrante más del grupo en su proceso vivencial. Por ello, para que su participación pudiera ser plena en cada sesión de trabajo, recurre a la utilización de equipo técnico en audio para grabar las sesiones, y contar así con un registro exacto de éstas.

Como parte del proceso, se busca generar una evaluación constante del mismo, y una autoevaluación por parte de la moderadora. De allí que al cierre de cada sesión se habilita un espacio para que cada participante pueda resumir en una palabra sus principales aprendizajes y vivencias. Con ello se determina de qué manera está

repercutiendo la propuesta en el grupo, así como aspectos para reflexionar por parte de la moderadora.

A continuación, se especifican los temas y actividades desarrolladas en cada una de las sesiones de trabajo.

**TABLA 4: Sesión 1 - Humanismo en Educación.**

Objetivo general: Analizar el humanismo como herramienta de trabajo para el desarrollo del potencial humano en las instituciones educativas.			
Objetivos específicos	Descripción	Materiales	Tiempo
Establecer un clima grupal óptimo para el trabajo vivencial	<p>Caldeamiento: Vamos a ir conociéndonos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La moderadora traza una línea en la mitad del salón, seguidamente anuncia las consignas:</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se dividen del lado derecho las personas participantes que tienen más de 50 años y a la izquierda las personas menores de 50 años.</li> <li>2. Al lado derecho se colocan el personal de profesionales que ejercen hace más de 10 años.</li> <li>3. Al lado izquierdo las personas participantes que ejercen hace menos de 5 años.</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En la segunda parte de la actividad, la moderadora indica lo siguiente:</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Se realiza un círculo con las personas que laboran en el circuito 01.</li> <li>5. Se realiza un círculo con las personas que laboran en el circuito 02.</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para cerrar la actividad se valida la importancia de conocer a las personas del grupo, sus experiencias y su entorno. Esto con el fin de promover un clima favorable para el desarrollo de la sesión.</li> </ul>	Una cuerda.	60 minutos
Comprender el papel de la escuela en el desarrollo del estudiante	<p>Mi elección vocacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se solicita a las personas participantes que se coloquen en parejas y comenten cómo fue que decidieron escoger su profesión (psicología, trabajo social, orientación y docencia).</li> <li>- Posteriormente, se colocan en círculo y cada persona cuenta la historia que escuchó de su pareja.</li> <li>- Seguidamente la moderadora hace señalamientos sobre algunos elementos que emergen en las historias y que hacen referencia a etapas tempranas del proceso educativo.</li> <li>- Se hace referencia a la manera en que, a lo largo del proceso educativo se construyen muchos elementos relacionados con la elección vocacional y el proyecto de vida, y como este contexto puede alentar o no este proceso.</li> <li>- Grupalmente se reflexiona en las distintas formas en que acompañan al estudiante en sus construcciones de vida.</li> </ul>		70 Minutos

Valorar la capacidad de las personas profesionales en educación para promover el potencial humano en el aula	<p>Una persona docente que me marcó:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La moderadora les solicita que caminen libremente por el espacio.</li> <li>- Luego se detienen y toman una posición cómoda, para seguidamente cerrar los ojos.</li> <li>- Se les solicita que recuerden a una persona dentro del sistema educativo que les haya marcado positivamente en su infancia.</li> <li>- Posteriormente continúan caminando y dicen en voz alta el nombre de esta persona, a los compañeros con que se encuentran.</li> <li>- Seguidamente se colocan en círculo y comentan sus historias con estas personas.</li> <li>- Para cerrar la actividad, la moderadora hace énfasis en el hecho de que en el transitar educativo de las personas, existen profesionales que dejan una huella positiva. Que asimismo cada cual puede dejar una huella positiva en sus estudiantes.</li> </ul>		70 minutos
Asimilar, mediante la experiencia, herramientas para el aprendizaje experiencial	<p>Lluvia de ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se les solicita escriban en la pizarra, palabras, emociones y sensaciones que se generen a partir de la frase célebre de Benjamín Franklin: “Si me lo dices, lo olvido; si me lo enseñas, recuerdo, si me involucras, aprendo”.</li> <li>- Seguidamente la moderadora realiza un aporte teórico sobre el aprendizaje experiencial. Resalta además la importancia de que, en las instituciones educativas se vaya más allá de los contenidos académicos y el currículum, sino que se haga lectura de las necesidades de un aprendizaje vivencial, que involucre a la persona tanto intelectual como emocionalmente.</li> </ul>	Pizarra. Marcadores.	60 minutos
Sintetizar los principales aprendizajes de la sesión.	<p>¿Qué aprendí hoy?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La moderadora solicita a cada participante que en una palabra o frase corta resuma las vivencias y aprendizajes del día.</li> <li>- Se hace una integración de todos los aportes por parte de la moderadora para generar una devolución al grupo.</li> <li>- Cada persona del grupo responde por escrito las siguientes preguntas: ¿cómo me sentí en el taller?, ¿qué aprendí en la sesión?, ¿cómo puedo aplicar lo aprendido en el ejercicio de mi profesión y mi vida? Y ¿Qué me gustaría aprender en otros talleres?</li> </ul>	Hojas blancas. Lapiceros.	40 minutos
Tiempo Total:			300 minutos.

**TABLA 5: Sesión 2 - Necesidades Educativas Especiales y Autoconcepto.**

Objetivo general: Comprender el vínculo existente entre necesidades educativas especiales y autoconcepto.			
Objetivos específicos	Descripción	Materiales	Tiempo
Establecer un clima grupal óptimo para el trabajo vivencial	<p>Caldeamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se solicita a cada participante que caminen libremente por el espacio.</li> <li>- Luego deben tomar conciencia del aquí y ahora, para después colocarse en una posición cómoda.</li> <li>- Se les pide que cierren los ojos y piensen en alguna característica que les distinga de las demás personas.</li> <li>- Seguidamente, continúan caminando, haciendo un gesto o movimiento que acentúe esa característica que eligieron.</li> <li>- Se colocan nuevamente en círculo, y la moderadora les pide que compartan su experiencia.</li> <li>- Se genera una reflexión en torno a las diferentes características personales, y que cuando se etiqueta al estudiante de manera negativa, por una característica que lo distingue, podemos afectar su autoconcepto.</li> </ul>		30 minutos
Reconocer las NEE	<p>Discusión guiada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La moderadora plantea la pregunta: ¿Con cuáles NEE he tenido que trabajar en mi quehacer profesional?</li> <li>- Conforme cada participante va haciendo sus aportes, la moderadora aporta insumos teóricos para sustentar el contenido en cuanto a este tema.</li> <li>- Para cerrar esta actividad la moderadora explora los retos y oportunidades que han enfrentado las personas participantes en su quehacer diario para abordar situaciones de este tipo.</li> </ul>		50 minutos
Identificar los elementos que componen el autoconcepto	<p>Conectando con mi yo interno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La moderado solicita a las personas que cierren los ojos.</li> <li>- Se les indica que respiren profundamente</li> <li>- Con respiración guiada visualizan una escalera con 10 escalones que deben bajar de manera sincronizada con una cuenta regresiva.</li> </ul>		75 minutos

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Al bajar encuentran una estatua propia escolar que los representa.</li> <li>- Van observar todas las características (físicos y emocionales) internas.</li> <li>- Se toma conciencia de la respiración nuevamente</li> <li>- En cuenta regresiva se suben las escaleras. Se regresa al aquí y al ahora.</li> <li>- Cada participante hace un dibujo de lo que observó y escribe las características alrededor.</li> <li>- En plenaria cada participante comparte su experiencia</li> <li>- La moderadora explica la relación de todas estas características con la construcción del autoconcepto con la persona, a la vez que valida las emociones emergentes.</li> </ul>		
Establecer la relación entre NEE y autoconcepto	<p>Noticiero:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La moderadora brinda algunos conceptos básicos en relación con el autoconcepto</li> <li>- Se forman tres grupos, a cada uno de los cuales se les va a entregar uno de estos conceptos</li> <li>- Cada grupo va a elaborar una nota periodística, integrando el concepto con alguna situación que hayan vivido en su quehacer cotidiano en las aulas.</li> <li>- Se presentan las distintas notas periodísticas y la moderadora realizar aportes para integrar los temas de NEE y autoconcepto.</li> </ul>		50 minutos
Promover la autonomía en el aula para el desarrollo de un autoconcepto positivo	<p>Todos somos diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se solicita al grupo que camine por el espacio.</li> <li>- Cuando la moderadora se los solicita se detienen y se colocan en una posición cómoda, observando su entorno. Cada persona elije a otra persona del grupo.</li> <li>- Se acercan a la persona elegida y se van a colocar frente a frente.</li> <li>- La moderadora da la consigna de ser espejo de la pareja, deberá realizar movimientos libremente y la otra pareja la va a imitar, copiando la postura, la expresión facial, movimientos, ruidos, etc</li> <li>- Continúen haciéndolo durante varios minutos, y cambian de roles.</li> <li>- Al finalizar, la moderadora plantea la pregunta: ¿De qué nos dimos cuenta?</li> <li>- Se guía la discusión en torno al tema de la autonomía: Existe incomodidad de copiar y de ser copiado. Así mismo no es recomendable imponer en el estudiantado roles que no corresponden con sus necesidades y capacidades. Se debe permitir que la persona se desarrolle de manera autónoma.</li> </ul>		75 minutos

<p>Sintetizar los principales aprendizajes de la sesión</p>	<p>¿Qué aprendí hoy?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La moderadora solicita a cada participante que en una palabra o frase corta resuma las vivencias y aprendizajes del día.</li> <li>- Se hace una integración de todos los aportes por parte de la moderadora para generar una devolución al grupo.</li> <li>- Cada participante responde por escrito las siguientes preguntas: ¿cómo me sentí en el taller?, ¿qué aprendí en la sesión?, ¿cómo puedo aplicar lo aprendido en el ejercicio de mi profesión y mi vida? Y ¿Qué me gustaría aprender en otros talleres?</li> </ul>	<p>Hojas blancas. Lapiceros.</p>	<p>20 minutos</p>
<p>Tiempo Total:</p>			<p>300 minutos.</p>

**TABLA 6: Sesión 3 - Emociones y Autoconcepto.**

Objetivo general: Valorar el papel de las emociones en el desarrollo del autoconcepto del estudiante en las instituciones educativas.			
Objetivos específicos	Descripción	Materiales	Tiempo
Establecer un clima grupal óptimo para el trabajo vivencial	<p>Caldeamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La moderadora solicita a las personas participantes que caminen lentamente en todas las direcciones explorando el escenario. Deben caminar en silencio, reconociendo el espacio.</li> <li>- Al cruzarse con algún compañero/a deben tratar de reconocerse mutuamente.</li> <li>- Siguen caminando lentamente, y comienzan a buscar un lugar en el escenario donde se sientan cómodos para quedarse en él. Una vez encontrado el lugar se quedan de pie.</li> <li>- A partir de este momento se les solicita que todos se miren entre sí y que, si lo necesitan, busquen una nueva posición en el escenario. Cuando las personas participantes del grupo terminan de modificar sus posiciones, se les indica que se sienten en el piso.</li> <li>- Ahora se les pide que se tomen de las manos con aquellos/as que están a ambos lados formando un círculo. Dependiendo de la posición en el escenario, puede formarse más de un círculo.</li> <li>- El ejercicio continúa, solicitando a cada participante que describa a la persona que tiene tomada de las manos, cómo se siente, utilizando únicamente sus manos para comunicarlo.</li> <li>- Luego se trata de poner en palabras la emoción manifestada por medio del contacto de las manos.</li> <li>- Se aprovecha la actividad para hacer una introducción al tema de emociones.</li> </ul>		30 minutos
Identificar las emociones básicas	<p>El lenguaje de las emociones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La moderadora solicita al grupo que se coloquen en un círculo y seleccionen a una pareja para trabajar.</li> <li>- La pareja se coloca de frente y muestra una emoción (asignada por la moderadora) a través del cuerpo y sin hablar. Luego se cambian los roles.</li> <li>- Seguidamente se deben adivinar las emociones representadas, haciendo la mímica, frente al grupo.</li> <li>- Después de cada representación la moderadora conceptualiza cada una de las emociones.</li> </ul>		50 minutos



Promover la conciencia emocional en el aula	<p>La música que llevo dentro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se le entrega a cada participante un instrumento de percusión.</li> <li>- Se le da la consigna de que cada persona explore el instrumento y haga música según sus emociones en el momento.</li> <li>- Cada participante va a relacionar la emoción que se asocia con el ritmo que representó.</li> <li>- Se solicita que se ponga en contacto con esa emoción y lo que representa en ese momento.</li> <li>- Las personas que lo deseen pueden compartir con el resto del grupo de qué se dieron cuenta mediante la actividad.</li> <li>- La moderadora cierra la actividad haciendo referencia a que, en el aula conviven muchas emociones. Tal como se reflejó en la actividad, si se escuchan todas al mismo tiempo, puede que no se entiendan. Por ello es importante que cada cual aprenda a ser consciente de ellas y a gestionarlas. La persona docente es mediadora en esta tarea.</li> </ul>	Instrumentos de percusión.	40 minutos
Desarrollar herramientas para la contención emocional	<p>Emociones displacenteras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Con los ojos cerrados cada participante va a recordar la experiencia más dolorosa en su rol profesional dentro del sistema educativo.</li> <li>- Al recordar la experiencia, cada participante va a identificar la emoción que le evoca.</li> <li>- Se les solicita que abran los ojos y que en voz alta compartan la emoción que identificaron</li> <li>- Los participantes se agrupan según las emociones que identificaron o que se asemejan a la suya.</li> <li>- Comparten las historias en sus grupos.</li> <li>- Se elabora una escultura, que logre representar el contenido de la historia, los demás van a complementarla brindando apoyo y contención.</li> <li>- La moderadora resalta la importancia de dar contención cuando las emociones displacenteras se identifican en el aula, y brinda algunas estrategias para afrontarlas.</li> </ul>		50 minutos
Reconocer el clima emocional en el aula	<p>Jardín interno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A cada persona de manera individual se le brindan una serie de materiales para que elabore una pequeña maqueta que represente su jardín soñado.</li> <li>- Cuando cada participante termina se reúnen en círculo y muestra su obra al grupo.</li> <li>- La moderadora le solicita que traten de conformar un jardín más grande uniendo todos los</li> </ul>	<p>Hojas blancas.</p> <p>Naturaleza muerta.</p> <p>Goma.</p>	60 minutos

	<p>jardines. Deben identificar similitudes y organizarlos de manera que armonicen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Al finalizar se genera una reflexión en torno a la emoción que pueden estar reflejadas dentro de ese gran jardín, y como en un grupo, todas pueden llegar a armonizar.</li> </ul>	<p>Tijeras.</p> <p>Marcadores.</p> <p>Lápices de color.</p> <p>Revistas y periódicos.</p> <p>Hojas de color.</p>	
<p>Comprender el papel de la relación docente-estudiante en las emociones y el autoconcepto de la persona</p>	<p>El rosal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se solicita a cada participantes que cierren los ojos y tomen conciencia de su cuerpo, poniendo atención a lo que está pasando en su mundo interior.</li> <li>- Deben percibir cuáles partes de sus cuerpos emergen a su conciencia y cuáles no.</li> <li>- Deben liberar la tensión de las partes que se encuentren tensas. Esto con ayuda de respiraciones sistemáticas.</li> <li>- Ahora se imaginan que son un rosal y deben sentir cómo es ser ese rosal</li> <li>- En silencio se responden a las preguntas: ¿Qué tipo de rosales son ustedes?, ¿Dónde está creciendo?, ¿Cómo son sus raíces?, ¿En qué tipo de suelo están sus raíces?, ¿puede sentir las raíces creciendo en la tierra?, ¿Cómo los troncos y las ramas?, ¿Cómo se sienten siendo este rosal?, ¿Cómo son sus alrededores?, ¿Cómo son sus vida siendo rosal?, ¿Que experimentan y que sucede cuando cambian las estaciones?, ¿Cómo sienten su vida?</li> <li>- Se les pide que respiren nuevamente de manera sistemática para volver al aquí y al ahora.</li> <li>- La moderadora les indica que compartan su experiencia y realiza un cierre, dónde hace una metáfora entre ese rosal que imaginaron y el autoconcepto. Reflexiona sobre el impacto que tuvieron las emociones en la construcción de ese rosal. Así sucede en el aula donde cada estudiante es un rosal, y según sus emociones, va a tomar características distintas.</li> </ul>		<p>50 minutos</p>

<p>Sintetizar los principales aprendizajes de la sesión</p>	<p>¿Qué aprendí hoy?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La moderadora solicita a cada participante que en una palabra o frase corta resuma las vivencias y aprendizajes del día.</li> <li>- Se hace una integración de todos los aportes por parte de la moderadora para generar una devolución al grupo.</li> <li>- Cada participante responde por escrito las siguientes preguntas: ¿cómo me sentí en el taller?, ¿qué aprendí en la sesión?, ¿cómo puedo aplicar lo aprendido en el ejercicio de mi profesión y mi vida? Y ¿Qué me gustaría aprender en otros talleres?</li> </ul>	<p>Hojas blancas y lapiceros.</p>	<p>20 minutos</p>
<p>Tiempo Total:</p>			<p>300 minutos.</p>

## CAPÍTULO VII: *Presentación y análisis.*

### 1. Reconstrucción de la experiencia.

En este apartado se desarrolla una síntesis y análisis de la información más relevante obtenida mediante el desarrollo de las sesiones de trabajo grupal. Para garantizar profundidad en la reflexión, se realiza un recuento de todo lo sucedido en cada taller, y paralelamente se incorporan los referentes teóricos que permiten explicar lo acontecido articulando con la pregunta problema y los objetivos planteados.

Seguidamente se presenta un resumen de cada sesión, acompañado de citas que evidencian el discurso de las personas participantes, así como teoría:

#### **1.1. Sesión del Taller 1: Humanismo en educación.**

En esta sesión se contó con la asistencia de 15 participantes. Se inicia de manera puntual a las 8:00 am, y se concluye a la 1:00pm. La dinámica grupal fue positiva a lo largo de toda la sesión, como se va a evidenciar en los siguientes párrafos.

La propuesta de un taller constituye una técnica, que no sólo contribuye a movilizar las habilidades y las capacidades individuales, sino también los recursos grupales, como una forma de implementar los recursos propios de afrontamiento como la proactividad y asertividad individual, sino también las diferentes maneras en que pueden ser abordadas a través de las otras personas. Tal como plantea Reyes (2007),

El grupo es una unidad en que la totalidad es mayor que la suma de los individuos, por lo tanto, la psicoterapia de grupo es un proceso curativo que no es promovido sólo por las habilidades de un terapeuta, sino que también por las fuerzas de un mismo grupo (p. 98)

Se inicia con una actividad de caldeamiento, la cual pretende lograr que las personas que no se conocen en el grupo, puedan interactuar y con ello, sentar las bases para el desarrollo de la dinámica vivencial que se propone como parte de esta propuesta. Es por ello que, en este ejercicio se solicita a las personas que por medio de diversas consignas den a conocer información de su contexto laboral, y otros asuntos personales.

Reyes (2007) define el caldeamiento como una “etapa que implica preparación de un clima de confianza y cohesión grupal” (p. 112). Esta fase introduce al grupo a través de lo lúdico al contacto con las otras personas participantes; de esta manera se conocieron y se prepararon para la atención del tema del taller.

Es importante enfatizar que se trabaja tomando en cuenta las propuestas humanistas de Rogers (1973), en cuanto al grupo de encuentro y sus respectivas dinámicas. Además, en todo momento se hace lectura de las fases que atraviesa el grupo. Por ello, en esta sesión fue necesario explorar las expectativas, los temores, y las incertidumbres (Barceló, 2003).

Con la dinámica generada, fue posible que se dieran a conocer elementos como la edad de las personas participantes, su lugar de trabajo, y el tiempo que llevan laborando. La moderadora identifica estas características que son importantes para el desarrollo posterior de la intervención. Se evidencia cordialidad en el grupo, que se caracteriza por ser participativo. Esto es un insumo importante de considerar a la hora de organizar los tiempos para cada actividad.

Es gracias a esto, que se da inicio al ciclo gestáltico, el grupo pasa del reposo a la sensación. A lo largo de las tres sesiones se seguirán las siguientes fases que corresponden a la formación de figura, movilización de la energía, precontacto, contacto y postcontacto (Salama, 2010).

Seguidamente, con el fin de que se pudieran sensibilizarse sobre el papel que juega la escuela en el desarrollo del estudiante, se realiza la actividad titulada “mi elección vocacional”. En este caso se trabaja en parejas, y narran las historias de cómo llegaron a elegir su profesión.

Hubo tiempo suficiente para que se pudiera contar con lujo de detalles esta historia, para después generar un espacio, en el cual cada persona compartía la información brindada.

Cada historia se compartió con entusiasmo. Cada persona participante pudo identificar elementos de su historia de vida que la llevaron a constituirse como la persona que es en el presente. Se identificaron aquellos recursos a nivel educativo que fueron de ayuda, y con ello logran tomar conciencia acerca de cómo a su vez pueden promover, desde su quehacer cotidiano, la construcción de proyectos de vida en sus estudiantes.

Al final del ejercicio comentaron sobre los roles y responsabilidades que ejercen como profesionales en educación de aula edad y como es para cada quien ejercerlos. En este sentido, participa la Esc. MH y hace mención a:

“Soy docente de aula edad, ¿qué es aula edad?

En el aula edad encuentras problemas emocionales y de conducta, académicos, en ocasiones usted lleva una lección planeada, hoy voy a ver español. Pero dependiendo del área, uno tiene que mediar y ver las caritas porque vienen apachurrados, aquella viene mal, ¿qué te pasó? ¿Qué te pasó en casa? Son las preguntas que hacemos, ese planeamiento que usted llevaba se perdió, entonces nos toca dar contención emocional”

Tal como señala López (2017), el maestro tiene la posibilidad de construir en el aula escenarios que promuevan el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales. Con ello se trabaja más allá de los contenidos, desarrollando en el estudiantado capacidades relacionadas con la comunicación, la empatía, y el autocontrol. Todo ello contribuye al desarrollo del autoconcepto de la persona.

En la sesión se reflexiona entorno al hecho de que, muchas veces al etiquetar al estudiante con una necesidad educativa especial, se impone automáticamente una limitante en su desarrollo pleno. Esto se opone a las bases del humanismo, en el cual se busca generar dentro de las instituciones educativas el desarrollo del potencial de la persona.

Un ejemplo de lo anterior es abordado en la participación de la Esc. LG cuando menciona: “Es común que en los centros educativos se busca estandarizar el rendimiento de los estudiantes, y cuando alguno no se adapta, rápidamente se le encasilla, y esto genera exclusión”.

Siguiendo con la propuesta de Toro (2005), los espacios educativos deben involucrar al docente en el proceso, de modo tal que sean capaces de leer las necesidades particulares de cada estudiante. No se pretende estandarizar o generalizar los procesos educativos, sino que se trata de un espacio donde fluye el lenguaje de las emociones para favorecer, una presencia creativa y creadora en el aula.

La creatividad es el ejercicio de la individualidad y el respeto por las diferencias de pensamiento, de elecciones y formas de vida, influye directamente en el fortalecimiento del crecimiento interno. El ámbito escolar es un espacio coyuntural para gestar el desarrollo de herramientas óptimas en el ejercicio y estimulación de la creatividad del infante no sólo para alcanzar el éxito académico, sino para la adquisición de nuevas y mejores maneras de afrontamiento ante la adversidad y las crisis límites que se presentan a lo largo del desarrollo humano.

Al respecto, Rogers (2011) propone que la creatividad tiene una función similar a la psicoterapia, en la cual cada persona es capaz de explorar y desarrollar sus potencialidades, no solo aquellas relacionadas estrictamente al ámbito académico, sino de las habilidades para la vida en la cual los infantes crecen, se preparan y aprenden.

En el caso del personal docente es necesario que sean capaces de ejercer esta creatividad a la hora de abordar las NEE que se presentan en el aula. Así lo expresa la participación de la Esc. LF quien indica: “Los estudiantes llegan a la escuela con múltiples características y necesidades. No podemos pretender abordar a todos de la misma manera y es ahí donde nos vemos retados”.

La creatividad posibilita la capacidad de auto regularse a partir del darse cuenta de la reproducción de los patrones de crianza aprendidos, profecías auto cumplidoras: como la violencia, la deserción escolar, conductas y comportamientos disruptivos, así como la ausencia

de nutrición emocional. Hacer lectura de estos elementos permite el análisis a partir de la revisión y el cuestionamiento de las propias percepciones, emociones y sensaciones fortaleciendo la autenticidad y el respeto propio.

Ante esta reflexión, hace su intervención la Esc. LL:

“...hacemos talleres, manualidades, escuchamos música, nos ven bailar, somos los mejores. Por ejemplo, tenía un chico al que ninguna maestra quería en su aula debido a los problemas de conducta que presentaba, y este chico yo hacía mal una suma y él me decía: “niña se equivocó”, ¿yo me voy a equivocar? - sí, niña, sumó mal - a ver, vení vos a hacerlo (...) sí, tenías razón, que dicha que te tengo. Eso hacemos en aula edad reforzamos académicamente, pero ponemos curitas en el corazón”.

En la sesión, el trabajo grupal evidenció la creatividad y la improvisación que realizan cotidianamente, cuando, no solamente son educadores, sino que además desempeñan otros roles complementarios con sus estudiantes, intervienen la contención emocional, la espontaneidad y la creatividad.

Lo anterior deja claro que cada quien hacen uso de su creatividad, sin darse cuenta, generando con ello, que el aula se convierta en un espacio de consideración positiva, donde según Shultz (2002), se promueve la aceptación, el amor y la aprobación de otras personas. Esto contribuye, según Rogers (2011) al desarrollo máximo del potencial del estudiante.

Posteriormente se pretende que cada participante evoque un recuerdo de alguna persona que cumpliera un rol en su formación académica dentro del sistema educativo, que les haya marcado de manera positiva. Se le solicita que caminen por el espacio, luego se realiza una breve fantasía guiada en la cual recuerdan a esa persona. A continuación, vuelven a caminar por el espacio y en voz alta mencionan el nombre de la persona. Para finalizar la actividad se colocan en círculo y cada uno narra de qué manera esa persona influyó en su proceso.



En este caso, la persona participante de la Esc. AC comenta: “Yo me acuerdo de que cuando era niño, perdí a mis padres a muy corta edad, así que me tenía que valer por mí mismo. Recuerdo una docente que al conocer mi situación fue quien me ayudó y motivó a ser quien soy hoy. Siempre la recuerdo con mucho cariño y agradecimiento”.

Con esta actividad la moderadora destaca las capacidades que tienen las personas que participan en la educación para promover el desarrollo del potencial humano. Así, se hace también una invitación para que los participantes se posicionen en el lugar de generar posibilidades de crecimiento para cada estudiante.

En relación con esto la Esc. RP aporta que: “en mi caso se me vino a la mente un recuerdo triste. Cuando estaba en quinto grado, yo escuche a mi maestra hablando con mi mamá, diciéndole que yo no iba servir para la escuela. En ese momento me fui corriendo a jugar con mis amigos. Por un tiempo sentí mucha desmotivación por el estudio hasta que en colegio un profesor de psicología me motivó a elegir esta carrera”.

Las personas docentes y el personal de los equipos interdisciplinarios en su quehacer educativo realizan múltiples roles que impactan al estudiante, son facilitadores del desarrollo personal, sin limitarse a una labor meramente academicista, conscientes de desarrollar el potencial humano de los alumnos y las alumnas, es esencial el reconocimiento y la validación de las emociones.

El potencial humano es importante porque facilita las herramientas para poder tener habilidades para la vida, lograr metas, desarrollar el autoconocimiento y enfrentar los retos que se presentan, además permite descubrir las capacidades propias, el desarrollo de estas y cómo se aprende a conocerlas, las cuales son un requisito importante para desarrollar la independencia y el autoconcepto (De León, 2000).

El autoconcepto es un saber que se va logrando a través de la interacción con otras personas y con los resultados que se obtienen de los logros alcanzados. Rogers (2011) considera que se construye a partir de los mensajes del entorno hacia la persona, que en conjunto con las propias percepciones le llevan a valorarse.

Es importante, entonces, para el desarrollo del potencial humano, promover la creatividad, el desarrollo de las capacidades intelectuales, sociales, culturales y recreativas las cuales son los objetivos de la educación formal y los cimientos complementarios que acompañan el desarrollo humano y el fortalecimiento de una visión más humanista y respetuosa del desarrollo del yo, en relación con el crecimiento individual y social de las personas.

Las personas profesionales que se desempeñan en el sector educativo no solamente deben considerarse una figura de autoridad y disciplina. Toro (2005) plantea que se trata de una persona que posibilite la enseñanza por medio del encuentro con otras personas. Por ello, las emociones necesitan ser consideradas como un elemento central de la práctica educativa, logrando así “educar con-tacto” (López, 2017).

La siguiente actividad consistió en una reflexión sobre el aprendizaje experiencial y su importancia en el contexto educativo. En la pizarra la moderadora escribe la frase: “Si me lo dices, lo olvido; si me lo enseñas, recuerdo; si me involucras lo aprendo”. De allí se genera una lluvia de ideas, según las reacciones de las personas participantes ante la frase. La moderadora retoma cada una de éstas para resaltar el valor que tiene un modelo de enseñanza, para que cada estudiante sea participe y no sólo reciba pasivamente la información y aceptar sin reflexionar los mandatos externos.

Entre las frases con las que reaccionaron quienes participan se encuentra: “Hay tantas cosas que uno estudia que lo olvida por completo”, “Muchos profesores solo se interesan porque uno pase los exámenes, pero se olvidan de la parte humana”, “Son los docentes que se involucran con los estudiantes, quienes realmente marcan la vida de las personas”. “Lo común es que en las instituciones educativas, interesa más el cerebro que el corazón”.

En este sentido Riveros (1979), plantea que el aprendizaje, para que sea real, necesita contemplar la experiencia interna y los aspectos emocionales del grupo. Con ello la persona gestiona su proceso de aprendizaje por medio de las experiencias.

Para finalizar la sesión y sintetizar los aprendizajes y vivencias, cada participante menciona una palabra o frase en relación con lo trabajado. Asimismo, responden de manera

escrita a las preguntas: ¿cómo me sentí en el taller?, ¿qué aprendí en la sesión?, ¿cómo puedo aplicar lo aprendido en el ejercicio de mi profesión y mi vida? Y ¿Qué me gustaría aprender en otros talleres?

Entre los aportes del grupo se encuentran: “Me sentí con paz, muy contenta, a veces nostálgica, pero con mucha esperanza”, “Buscar estrategias humanistas y de alto conocimiento para que los jóvenes puedan expresarnos más necesidades”, “aprendí que dejo huella en mis alumnos y puedo compartir mi humilde conocimiento con mis compañeros”.

Lo anterior explica que, por medio de las distintas actividades vivenciales, se logró una comprensión y sensibilización de los temas propuestos. Pudieron sintetizar, los contenidos aportados en relación con sus experiencias personales en el aula. Además, se les prepara para las sesiones próximas, el trabajo experiencial va a estar aún más marcado, validando con ello esta forma de trabajo. Por ello, el proceso formativo que se plantea debe generar reflexión y vivencia de los distintos temas. Tal como lo plantea Riveros (1979): “Educarse es avanzar hacia sí mismo, es completarse, es llegar a ser la persona que uno realmente es” (p. 24).

## **1.2. Sesión 2: Necesidades educativas especiales y autoconcepto**

En esta sesión se contó con la asistencia de 15 participantes. Se inicia de manera puntual a las 8:00 am, y se concluye a la 1:00pm. La dinámica grupal fue positiva a lo largo de toda la sesión, como se va a evidenciar en los siguientes párrafos.

La sesión inicia con un caldeamiento en el cual cada participante camina libremente por el espacio para tomar conciencia del aquí y el ahora. Seguidamente se detienen, cierran los ojos y deben pensar en una característica personal con la cual se sienten diferentes frente a otras personas. Continúan caminando por el espacio, haciendo un gesto o movimiento que acentué ese rasgo que escogieron. Se les solicita colocarse en un círculo y compartir la experiencia.

Entre las características que representaron y mencionaron los participantes durante la actividad se encuentran: “Yo soy dispersa”, “Yo soy muy tímido y callado”, “Yo soy muy organizada y ordenada”, “Yo soy muy insegura”, “Yo soy muy alegre, me gusta mucho la

música”, “Yo soy muy amorosa”, “A mí me cuesta mucho manejar el estrés”. “A mí no me gusta estar sola”.

Con esta actividad la moderadora genera una reflexión en torno aquellas características que los diferencian. Lo mismo se presenta en las aulas, donde coexisten diferentes aptitudes y capacidades humanas. Lastimosamente muchas veces esas diferencias son catalogadas de manera negativa, y se traducen en etiquetas hacia el estudiantado. Siguiendo con Freire (2004), deben promoverse relaciones de respeto y calidez dentro del aula, desde la relación entre docentes y estudiantes, para lograr un clima que favorezca su autonomía.

Este ejercicio permite sensibilizar en relación con el tema de NEE debido a que es habitual que, en los sistemas educativos tradicionales, se tiende a patologizar y etiquetar negativamente al estudiante según los diferentes ritmos que tienen en su aprendizaje. Lo ideal sería abordar la diversidad desde un posicionamiento positivo ante las diferencias que existen en el aula. Tal como plantea Salama (2008): “Si no encontramos lo que cada uno es, no podremos auténticamente reencontrarnos con el otro y estaremos limitando nuestra posibilidad para vivir experiencias de cambio y renovación” (pp. 246-247).

El ciclo lectivo da inicio acompañado de un programa y objetivos que deben cumplirse, se plantean así las actividades y tareas que debe llevar a cabo tanto escolares como docentes, sin embargo, no todo es lineal, el proceso requiere de pausas debido a necesidades emocionales que surgen paralelamente a los acontecimientos vividos en la cotidianidad; por lo tanto es necesario hacer una pausa y dar espacio a las necesidades emocionales del estudiante.

A pesar de que, según Granados (2010) las NEE se definen como las dificultades de los niños con respecto al grupo, y a los indicadores esperados para la edad, es interés de esta intervención sensibilizar sobre el impacto que tiene las etiquetas en el desarrollo del autoconcepto de las personas escolares. Tal como indica Sabeh (2002) entre los determinantes que influyen en la construcción del autoconcepto se encuentran, las relaciones padres-hijos la calidad de las relaciones estudiante-docente.

Una vez desarrollado el tema de NEE, es posible abordarlo de una manera crítica y sensible, a las particularidades de cada persona. De allí que la moderadora plantea la pregunta:

“¿Con cuáles NEE he tenido que trabajar en mi quehacer profesional?”. Las personas participantes mencionan sus experiencias, y la moderadora aprovecha para hacer aportes conceptuales que permitan comprender mejor el tema.

Entre los aportes se destaca, la Esc. SM: “en mi experiencia muchas de las necesidades que se encuentran en las escuelas tiene poco que ver con lo académico, sino que se relacionan con el contexto familiar”, por su parte la Esc. ELL “a mí los estudiantes me han llegado a contar de los problemas que tienen con sus papás”, interviene la Esc. AB “el problema es que cuando se presentan todas estas situaciones, hay una repercusión en lo académico, aunque lo académico no sea la raíz del problema”.

Las personas profesionales en el área educativa deben atender situaciones tales como: carencias emocionales de los niños, la falta de atención, de cuidado y apoyo por parte de los padres. De allí que muchas veces deben atender necesidades emocionales del escolar en crisis. Ante esto la persona representante de la Esc. A comenta,

“Es muy difícil vivir en contra de esto, yo les tengo a ellos, el lema “este es el mejor grupo de la escuela” ¿Por qué es el mejor grupo de la escuela? Por tienen a la mejor maestra y a los mejores alumnos. Yo me tengo que valorar y echarme porras”.

Las exigencias académicas son parte de las tareas y funciones asignadas al personal de profesionales, sin embargo, en muchos momentos han tenido que dejarse de lado, para poder abordar la emocionalidad de acuerdo con las realidades del entorno de cada escolar, estas vivencias y cada una de las historias de vida, acompañan y forman parte de lo que se vive dentro y fuera del aula.

Tal como menciona el informe Warnock (1978), las NEE se clasifican en cuatro grandes grupos: las de los niños con relación a problemas de visión, audición o movilidad, las de quienes presentan desventajas educativas, las de aquellos con dificultades de aprendizaje y por último, las que se relacionan con dificultades emocionales y conductuales. En el caso de las personas

participantes las necesidades que más tensión les generan en cuanto a su abordaje son aquellas relacionadas con el área psicosocial del estudiante.

En este sentido, durante las intervenciones se evidencia el reconocimiento de la difícil situación que enfrentan las personas escolares cuando pasan por crisis ante la separación de seres queridos, ya sea por abandono o por otras razones. Esto los confronta a su vez con las pérdidas por las que han pasado ellos mismos. En este sentido, Payás (2010) indica que (Parafraseado y quitar sentido)

El duelo aparece como una respuesta natural del ser humano. Una experiencia universal que todos hemos vivido o estamos predestinados a vivir; el precio que pagamos, algunos muy a gusto, por estar vinculados a nuestros seres queridos y poder experimentar la conexión de afecto e intimidad necesaria para vivir, crecer y desarrollarnos como personas (p. 9).

Al identificar, que el duelo puede ser motivo de una NEE, en determinado momento, son capaces de sensibilizarse en cuanto a la necesidad de apoyo hacia el estudiantado que enfrentan pérdidas. Esto les remite a sus propias experiencias de duelo que les permite reconocer las emociones del infante, la necesidad de poder expresarlas y no ser juzgados por ellas.

Entonces, las personas profesionales en el área educativa tienen el potencial de contribuir al desarrollo de habilidades que promuevan el crecimiento del escolar y así favorecer el autoconcepto a partir de la autoeficacia, el bienestar emocional, la realización de valores creativos, de actitud y vivenciales, que permiten la plenitud del sentido más allá del sentido de placer, el autocontrol, la perseverancia, el optimismo. (Pérez y Guberman, 2005).

Tal como plantea Granados (2010), el abordaje de las NEE debe procurar que la sociedad valore las competencias individuales, capacidades y dones de las personas que presentan condiciones diferentes, evitando la discriminación y la descalificación del potencial que tienen los seres humanos. Dicho esto, las personas que laboran en educación no solo deben

preocuparse por el aprendizaje académico sino por brindar oportunidades sociales basadas en los principios de igualdad y equidad.

Con esta reflexión, hace su participación la Esc. LF quien comenta,

“...el año pasado recibí a un chico, que era el “ terror de la escuela” todo el mundo le tenía pánico, era una cositica, el chiquitín arremetía con todo y un día me dijeron, este es tu nuevo alumno de aula edad, me tocó, entonces vos empezás a buscar ayuda por aquí y por allá, preparar y nivelar a esos chicos académicamente te toca un combo, psicológico de agresividad, de hiperactividad, ese chiquitín fue mi ejemplo me tengo que poner la camiseta, entonces mi amor aquí las cosas no son así, aquí mando yo, vos vas a ser mi asistente, cuando yo no estoy usted va a vigilar quien trabaja y quien no, entonces te lo vas ganando, él tenía 12 años y estaba en tercer grado, las maestras ya le iban abrir adecuación significativa, el era genial para las matemáticas, yo tenía que hacer que el aprendiera lo básico, para llegar a sexto grado, puse un montón de curitas a lo que le habían hecho creer de él”.

Seguidamente, para ligar el tema de NEE con el de autoconcepto, por medio de una sensibilización se realiza un ejercicio para contactar con el yo interno. Por medio de una fantasía guiada, se les solicita que se visualicen internamente, tanto física como emocionalmente. A continuación, se realiza un retrato físico en la etapa de la infancia, y se colocan alrededor sus características. Cada participante coloca su dibujo en la pizarra para después compartir la experiencia.

Con esta actividad las personas participantes pudieron tomar conciencia de muchas necesidades que tuvieron en su niñez y en su época escolar. Estas necesidades muchas veces no son comprendidas por las personas adultas, generando en que se instauren a lo interno inseguridades y miedos. De allí que se logran poner en contacto con esa emoción, y comprender la importancia de una mirada atenta a lo que cada estudiante lleva a las aulas.

En esta actividad, mencionaron necesidades de su infancia como se evidencia en la participación de la Esc RA: “ Yo necesité mucho apoyo cuando se murió mi abuelo, pues él era como mi padre”, en la intervención por parte de la escuela MH se afirma, “A mi costaba mucho hacer amigos, y una maestra me ayudó a incorporarme al grupo”, el participante de la Esc. G indica: “ en mi caso mi mamá trabajaba mucho y no podía asistir a las reuniones de la escuela, por lo cual yo siempre me sentía menos importante que los demás niños”.

Shultz y Shultz (2002) consideran que el yo en desarrollo, requiere de una consideración positiva, que genere aceptación, amor y aprobación de las otras personas. Con esta actividad, cada participante pudo comprender esto desde su propia experiencia, y asimilar que desde el humanismo se le da importancia a la persona en todo su ser.

Cuando existen relaciones de confianza, respeto, y ayuda mutua, cada escolar puede sentir seguridad frente al ambiente que lo contiene, dando lugar a interacciones que le permiten una convivencia con el entorno, desarrollando al máximo las capacidades propias y afrontando los retos que se le van presentando. En este proceso logra ir construyendo el autoconcepto que le permite diferenciarse de las otras personas.

En este proceso de crecimiento y autenticidad, emprende un camino de descubrirse, explorando las capacidades propias, complementándose con las competencias que aprende de quienes están en su entorno, en el increíble reto de poner a prueba las propias capacidades y las les comparten con quienes interacciona, con lo cual reconoce que cualidades puede disponer y cuales están al alcance. Tal como plantea Rogers (2011), el desarrollo óptimo de la persona implica potencializar las habilidades biológicas y psicológicas más complejas en miras a la realización del yo.

La siguiente actividad profundiza en el tema de necesidades educativas especiales en relación con el autoconcepto. Para comprender esta vinculación, se brindan conceptos básicos en torno al tema, para que sean trabajados en parejas. Basándose en esto realizan una nota periodística que integra la teoría con alguna situación que hayan abordado en las aulas. Cada pareja presenta la noticia y la moderadora profundiza en los conceptos, haciendo hincapié en la forma en que, dependiendo del abordaje que se haga de una NEE, así va a repercutir en el



autoconcepto del escolar. Burns (1990) lo concibe como un conjunto organizado de actitudes que la persona tiene hacia sí misma en las que se distinguen tres componentes:

- Un componente cognoscitivo: la autoimagen.
- Un componente afectivo y evaluativo: la autoestima.
- Un componente comportamental o tendencia conductual: la motivación.

Entre las situaciones que representan en las notas periodísticas abordadas grupalmente, se encuentran: 1) el caso de un niño que cuando la maestra salía del aula, le decía a otras niñas vulgaridades y utilizaba vocabulario soez para expresarse de la maestra, las niñas le contaron a la maestra lo sucedido, por lo que la maestra llamó al progenitor quien le comentó que pasaba exactamente igual con la madre, a quien no quería hablarle por teléfono, ya que hacía un año había abandonado el hogar, sin volver a ver el niño. 2) El caso de una niña que la mamá salía a trabajar de noche porque era trabajadora del sexo, y la niña no podía dormir en la noche, cuidando las hermanitas, por lo cual siempre llegaba tarde al día siguiente. 3) El caso de la niña hija de padres nicaragüenses que vivía con sus padres, y su papá no la dejaba participar de ninguna actividad de la escuela, como fiestas de la alegría ni paseos o giras educativas donde utilizara ropa distinta del uniforme por lo cual la niña siempre estaba triste y lloraba frecuentemente. La maestra decidió hablar con el padre, quien le comentó que él trabajaba por sus hijos, pero no tenía los medios económicos para comprarle otros zapatos o ropa, con lo cual la niña no podía asistir a otras actividades.

Granados (2010), resalta la necesidad de promover el respeto por las diferencias. De allí que parte de la reflexión se orienta a este principio, para lograr que cada individualidad se acepte sin etiquetas, y ante alguna condición particular reciban un abordaje que promueva la independencia, la autonomía, la seguridad y autoestima, todos ellos componentes del autoconcepto.

Para Pérez y Guberman (2005), las personas profesionales en educación son generadores de esperanza al pensar en la meta educativa y considerar la inmediatez psicosocial en el aula, dos acciones que se entretajan para acompañar el ejercicio de la profesión, sin devaluar uno y enaltecer el otro, ambos son parte de una propuesta por la que apuestan para llevar con éxito y

carisma la enseñanza más allá de un programa educativo, lo que significaría un acompañamiento de trascendencia en el proceso evolutivo del escolar.

La institución educativa debe constituirse como un espacio que promueva el potencial de las personas por medio de la esperanza, la cual es definida por el autor como una “disposición interna, respecto del futuro al cual se ve como el campo de realización de los valores fuerza que nos capacita para alcanzar rendimientos que, de no ser por ella, nunca alcanzaríamos” (Pérez y Guberman, 2005, p. 50).

Por lo anterior, la siguiente actividad se orienta en la promoción de estrategias para el desarrollo de un autoconcepto positivo. Las personas participantes caminan libremente por el espacio y luego eligen a una pareja a la cual van a imitar. Al finalizar la moderadora abre el espacio para compartir las experiencias. En este caso parte de los comentarios que mencionan denotan incomodidad a la hora de ser imitados, y presión a la hora de imitar. Con ello se resalta la importancia de permitir que cada escolar se desarrolle de acuerdo a sus necesidades y posibilidades, sin pretender que se ajuste a estándares impuestos socialmente.

Desde el humanismo, la escuela debe ser un espacio donde cada escolar, tenga la posibilidad de desarrollarse con independencia y libertad. Con ello se generan emociones positivas que a su vez pueden repercutir favorablemente en las capacidades académicas personales, porque al concentrarse en su propio yo, siente más confianza para desenvolverse en la vida (Shultz y Shultz, 2002).

Siguiendo con González-Torres y Tourón (1992), con la participación y el reconocimiento en el ámbito escolar, las personas profesionales en el área educativa permiten que se le abran puertas al escolar, para que pueda percibir las competencias con las que cuenta, cuáles son las limitaciones que posee, pero también que es capaz de utilizar la creatividad a su favor, para tomar del medio algunos recursos con los cuales afrontar las experiencias y los desafíos que se le presentan cuando no se está en un ambiente protegido.

Para finalizar la sesión y sintetizar los aprendizajes y vivencias, cada participante menciona una palabra o frase en relación con lo trabajado. Asimismo, responden de manera escrita a las preguntas: ¿cómo me sentí en el taller?, ¿qué aprendí en la sesión?, ¿cómo puedo aplicar lo

aprendido en el ejercicio de mi profesión y mi vida? Y ¿Qué me gustaría aprender en otros talleres?

Entre los aportes del grupo se encuentran: “Validar sin juzgar”, “me sentí profesional y valorada en mi trabajo”, “escuchar a los demás y hacer un rato agradable para ellos”, “debemos recordar el niño que fuimos, y traerlo a la nueva realidad con el entusiasmo con el que iniciamos”.

Nuevamente se refleja una toma de conciencia en torno a los temas planteados desde las propias experiencias. Es decir, las personas participantes tienen la oportunidad de, mediante ejercicios vivenciales, explorar los conceptos, no solamente desde una esfera teórica, sino desde sus propios saberes y vivencias.

Tal como plantea De León (2000), el aprendizaje por medio de propuestas experienciales se convierte en una oportunidad para alcanzar una toma de conciencia en la realidad en la que se vive, lo cual posibilita la transformación desde lo interno hacia lo externo. Por ello los aprendizajes generados durante la sesión van a trascender este espacio y serán llevados a las escuelas donde se desenvuelven quienes participaron en ella.

### **1.3. Sesión 3: Emociones y autoconcepto**

En esta sesión se contó con la asistencia de 15 participantes. Se inicia de manera puntual a las 8:00 am, y se concluye a la 1:00pm. La dinámica grupal fue positiva a lo largo de toda la sesión, como se va a evidenciar en los siguientes párrafos.

Para iniciar, la moderadora solicita a los participantes que caminen por el espacio, y que al cruzarse con alguien se miren para reconocerse. Luego se les solicita que se detengan y, con las personas participantes más cercanas en cuanto a espacio, formen un círculo tomados de las manos. Cada persona debe compartir sus emociones del momento, solamente mediante el contacto de las manos, y debe adivinarse de cual emoción se trata.

Se aprovecha esta actividad para introducir el tema principal programado para esta sesión, y con ello pasar a la explicación en torno a las emociones básicas. Se forman nuevamente en círculo y se ponen frente a frente con la persona que se encuentra a su derecha para trabajar

con la emoción que es asignada por la moderadora. En este ejercicio deben representar esa emoción sin hablar, utilizando únicamente el lenguaje corporal. Así se van adivinando las distintas emociones (alegría, miedo, enojo, tristeza).

Seguidamente la moderadora realiza un aporte teórico sobre el tema, haciendo hincapié en la importancia de hacer una lectura integral de las distintas emociones que expresan cada escolar, reconociendo y validándola cada una de ellas, ayudando a cada estudiante a estar y permanecer conscientes de ellas. Tal como plantea Greenberg (2010), las personas no pueden prescindir de las emociones en su vida cotidiana, por ello no pueden ser excluidas en las aulas.

El experimento vivencial permitió que se identificara la importancia de la expresión de emociones y que las mismas sean validadas. Quienes participaron de ella realizaron una serie de reflexiones y se da a conocer la necesidad de identificar las emociones desde el conocimiento vivencial y las diferentes técnicas con las cuales pueden abordar la emocionalidad del estudiante.

En el caso del participante de la Esc. JM, indica: “vivimos en un mundo automatizado, donde no tomamos consciencias de nuestras propias emociones, y mucho menos de las de los niños”, ante esto el participante de la Esc. LG plantea: “para mí es muy importante realizar esta exploración porque a veces manejamos tanta tensión en la escuela, que nos olvidamos de revisarnos a nosotros mismos”.

Según Salama (2010), para lograr abrir un diálogo entre el intelecto y la emoción, es necesario reconocer que el cuerpo emocional y el cuerpo físico coexisten en interacción, no es posible la enseñanza sin el reconocimiento de las sensaciones, las emociones, y como se manifiestan en el cuerpo; dando lugar “al ciclo de la experiencia” en el cual, de acuerdo con el autor,

A través del contacto nos “damos cuenta” de lo que nos hace falta, de las necesidades que tenemos en el momento presente, así mismo dirigimos nuestros recursos hacia el medio para cubrirlas, al tiempo que delimitados nuestro “yo” y nos diferenciamos de las personas con las que interactuamos y que conforman nuestro medio externo (pp 246- 247).

La siguiente actividad conlleva a la utilización de instrumentos musicales de percusión. Se entrega a cada participante un instrumento para que lo explore y haga música según las emociones que experimenta en ese momento. Al compartir la experiencia se analiza que, al igual que en el ejercicio se escuchaban muchos ritmos diferentes, así sucede en las aulas donde coexisten múltiples emociones, que la persona profesional en educación debe aprender a reconocer para generar procesos de alfabetización emocional que favorezcan la comunicación dentro de los contextos educativos, y que generen espacios óptimos para el diálogo y la comunicación que pueden promover el desarrollo del autoconcepto del estudiante.

Entre los aportes realizados después de finalizar la actividad se encuentran los mencionados por la participación que realiza la Esc. AC quien indica: “Este ejercicio me ayudo a comprender que las emociones tienen muchas formas de expresarse, como sucedió con la música que hicimos”. Por su parte la intervención de la Esc. RA manifiesta: “así como escuchamos distintas músicas, sonando de manera simultánea, así ocurre en el aula, donde tanto los niños como los docentes tienen emociones que expresar”, además la Esc. RP aporta: “Hay que actuar muy cuidadosos a la hora de identificar las emociones, porque al igual que pasó con la música, existen muchas combinaciones, así sucede con los estudiantes, a veces están tristes y a veces expresan enojo, o las dos emociones juntas”.

En las instituciones escolares, las personas profesionales en el área educativa deben ser guía y apoyo para los escolares, promoviendo la vivencia y la expresión emocional, de modo que se alcance espacios favorables donde el proceso de aprendizaje se vea impulsado por climas emocionales positivos (Bisquerra et. al, 2011). Para llegar a lograrlo, es necesario que se generen espacios al personal profesional en educación para que puedan sensibilizarse primero sobre sus propias emociones, de allí que la actividad realizada logró que pudieran identificar y explorar algunas de estas de manera lúdica.

La expresión de emociones ha sido considerada socialmente como un acto de vulnerabilidad. Culturalmente se ha educado para bloquear las emociones humanas, con lo cual se obstaculiza el contacto con el mundo y con el desarrollo del potencial humano, que conduce al

conocimiento interno. Así lo expresan las personas participantes cuando afirman que, al entrar en contacto con las emociones, logran moverse hacia nuevas perspectivas. En la participación de la Esc JQ haciendo referencia a las personas escolares se menciona,

“ellos también lo leen a uno, un día me pasó que todos terminamos llorando mucho porque yo venía triste. Uno logra verlos, pero ellos a uno también. Nos daba risa al final, porque todos nos pusimos en una misma sintonía, sin hablar, pero solo nos miramos”.

Dado que, al trabajar en el reconocimiento de emociones, pueden emerger aquellas que son displacenteras, es necesario, brindar a las personas presentes, herramientas para la contención emocional. Con la siguiente actividad, se busca que puedan conectar con una experiencia dolorosa y que la dinámica del grupo sirva de contención con la ayuda de la moderadora.

Con los ojos cerrados, cada participante va a recordar una experiencia dolorosa en su quehacer profesional en el sistema educativo. Con ello, se identifica la emoción asociada, se valida y se comparte con el resto del grupo. Seguidamente, se identifican las personas que hayan compartido una emoción similar y se elabora una escultura que la represente. Quienes observan desde fuera se acercan a la escultura para modificarla y resignificarla.

Al finalizar el ejercicio, se comenta como se sintieron al ser apoyados por el grupo durante la actividad. Entre los comentarios se encuentra la participación de la Esc. LL: “Uno se siente más seguro cuando sabe que los demás comprenden las emociones que uno está sintiendo”, por su parte la persona participante de la Esc. JM añade “Uno se siente vulnerable de expresar las emociones dolorosas, pero a la vez es un alivio poderlas visibilizar”. Además, en la intervención de la Esc. ELL se señala: “Nos hace más humanos poder expresar las emociones, tanto aquellas que son agradables como aquellas que no”, por último, en la participación de la Esc. AC se añade “Así uno logra comprender a los demás y esto lo ayuda hacerlo más seguido con los estudiantes”.

La actividad permitió tomar conciencia de la importancia que significa la expresión de las emociones displacenteras, pero requieren de mayor acompañamiento y contención. Con ello se

realizan aportes básicos, en torno al tema de contención emocional y se resalta su importancia dentro de los contextos educativos.

Tal como plantea Jaleh y Luzzi (2002), para que la contención pueda desarrollarse de manera óptima, se necesita que la persona pueda sostener la expresión de la emoción de quien contiene. Por ello ha sido necesario a lo largo de esta intervención, acercar a las personas participantes a sus propias emociones, solo así pueden ser capaces de hacer una lectura de éstas en el entorno, y contenerlas cuando sea necesario.

Cuando se es capaz de reconocer las situaciones que han generado dolor, es posible ponerse en contacto con la emoción que surge, y esto permite su expresión y su validación. De manera individual y con la ayuda del grupo se fortalecen los propios recursos de afrontamiento ante este tipo de situaciones.

El hecho de ponerse en contacto con estas emociones en el aquí y ahora es importante dentro de la experiencia gestáltica. Tal como lo plantea Salama (2010), “la oportunidad de reconocer y comprender los sentimientos, significados e importancia de las necesidades del otro propicia un ambiente constructivo” (p.247).

El experimento vivencial cumple con el enunciado descrito por el autor, al permitir la conexión interna, producida a partir de una experiencia validada y reconocida por cada participante como dolorosa. Al valorar los pensamientos, la persona logra recordar y resignificar, con la esperanza de convertir las experiencias dolorosas en una oportunidad y un aprendizaje que permite la trascendencia en la enseñanza de la integración de la experiencia hacia las personas escolares.

En este sentido, Castanedo (1988) señala que la forma de pensar y de sentir es para cada una de las personas una experiencia única, con lo cual logra sentirse comprendida, y esta acción se conoce como aceptación, y es un sentimiento de reconocimiento, que genera alivio, incluso cuando se logra asentir con la cabeza; por lo que el personal de profesionales en el área educativa a través de la comprensión de las situaciones de sus estudiantes, logran ayudarles en momentos de crisis. Rocamora (2013) sintetiza que: “toda crisis supone peligro, pero al mismo

tiempo ocasión (oportunidad) que se refiere al proceso de reconstrucción de un mundo nuevo a partir de ese momento” (p. 1).

En este tipo de situaciones es necesario garantizar un espacio de seguridad, donde las personas puedan expresar su dolor y sus pérdidas. Es una oportunidad para resignificar el dolor. Con lo cual se logran herramientas para abordar las crisis que experimentan docentes y escolares en las vivencias que se presentan en la cotidianidad de las aulas. A través del contacto es posible sanar el duelo y afrontar las crisis. Por lo tanto, es importante que el clima emocional del aula sea seguro porque contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje y al crecimiento y desarrollo personal.

A continuación, se realiza una actividad que permita trabajar en el reconocimiento del clima emocional en el aula. Se brindan materiales a cada participante, para que el elabore una maqueta que represente su jardín soñado. Al finalizarlo la moderadora solicita que se integren todos los jardines en uno solo.

Cuando se integran todos los jardines elaborados de forma individual, se identifican similitudes, y se logran armonizar. Con ello, se trabaja una metáfora en relación con el clima emocional del aula, donde las distintas emociones que se presentan pueden armonizarse. Por ejemplo, un estudiante que siente tristeza en un momento determinado puede recibir contención de otro que sienta alegría, siempre y cuando ya se haya sensibilizado sobre sus propios procesos emocionales.

En relación con lo anterior, la persona participante de la Esc. CF comenta,

“un día de estos estaban todos calladitos que no suele pasar y pregunto que por qué tan callados y me dijo uno de ellos, -quiero contar algo- y -sí claro cuéntalo-, -es que vieras que desde que tome la pastilla ya no oigo la voz que me decía que me matara-. Él tiene esquizofrenia, le dije que dicha que te está haciendo bien el tratamiento, pero los demás, usted podría pensar que ese tipo de población se asustaría, pero se quedaron escuchando. Tengo un estudiante, que se levanta y le dice, -sabe que mae, usted es muy valiente, cuando le pase eso llámame-,



entonces otra alumna dijo, -hagamos un grupo, y cuando nos sintamos tristes nos mandamos WhatsApps- “.

Espacios educativos donde las emociones armonizan con el desarrollo académico, son a su vez, espacios de desarrollo emocional. Greenberg (2010), considera que tomar conciencia de las propias emociones implica el reconocimiento de las emociones en otras personas. Un sistema educativo donde esto sucede contempla la integralidad y evidencia una visión humanista del escolar.

Como producto de esta actividad, cada persona participante logra también identificar que, dentro de la institución educativa, la diversidad se ve evidenciada incluso en el tema emocional. Observar la variedad de jardines que a la vez podían ser armonizados les ayuda a comprender mejor la noción de clima emocional de aula. Por ejemplo, en la participación de la Esc. MH se señala: “Esta actividad me ayuda a tener claro que sí es posible armonizar las diferencias dentro de las aulas. Además, de la Esc A comentan: “comprendí que las emociones determinan muchas veces las relaciones interpersonales que se establecen, y nosotros podemos ser mediadores en ese proceso”.

Tal como señala Bisquerra et. al (2015), la persona profesional en educación puede hacer una lectura de la emocionalidad en el aula, para así proponer dinámicas que se ajusten a ella y favorecer el clima de clase. De este modo puede afirmarse que quien favorece el clima educativo y valida los aportes del escolar y contribuye con la expresión asertiva de emociones.

Aproximándose al cierre de la sesión, se propone una fantasía guiada en la cual cada participante debe imaginarse que es un rosal. Como parte de este ejercicio caracterizan a ese rosal, identificando algunos de sus elementos más importantes. Esta actividad se relaciona con el autoconcepto, debido a que la forma en que los caracterizamos tiene que ver con nuestra historia de vida y nuestras emociones en el momento.

Al compartir las experiencias producto de la fantasía guiada, deben describir como fue el rosal que imaginaron. En el caso del participante de la Esc. AB comenta: “Yo era un rosal muy grande y frondoso”, por su parte la persona de la Esc. JQ señala: “en mi caso tenía muchas

rosas de colores” finalmente el participante de la Esc. G afirma “Me costó mucho imaginarme como un rosal, sólo podía visualizarme como un árbol fuerte y robusto”.

La moderadora reflexiona sobre el impacto que tienen las emociones en la construcción del rosal ese día. Se hace hincapié en el hecho de que cada escolar va a tener una percepción distinta de sí mismo o de sí misma según su estado emocional, pero la persona del profesional en educación que acompaña es agente de cambio, aportando contención y escucha, facilitando un afrontamiento distinto de las situaciones que se presentan, y contribuyendo de manera positiva en el autoconcepto.

Al ser el autoconcepto una construcción a partir de las experiencias en la relación con el entorno, la persona profesional en educación tiene una influencia directa en la imagen que se construye de sí cada escolar (Rogers 2011). De allí que es necesario validar las emociones, respetar las diferencias, valorar las características y capacidades del estudiante, para promover el desarrollo de su potencial.

Para finalizar la sesión y sintetizar los aprendizajes y vivencias, cada participante menciona una palabra o frase en relación con lo trabajado. Asimismo, responden de manera escrita a las preguntas: ¿cómo me sentí en el taller?, ¿qué aprendí en la sesión?, ¿cómo puedo aplicar lo aprendido en el ejercicio de mi profesión y mi vida? Y ¿Qué me gustaría aprender en otros talleres?

Entre los aportes del grupo se encuentran: “la importancia de enseñar a los demás a la expresión de emociones”, “la importancia de las emociones en todo ser humano”, “poner más atención a las emociones propias y a de los chicos”, “validar las emociones de los otros”, “validar lo que sentimos, sin minimizarlo: la alegría, el logro, la tristeza o el enojo”, “la expresión de emociones y su reconocimiento debe ser tanto de nosotros como docentes y de nuestros estudiantes”.

La sesión de cierre evidencia una integración de los distintos aprendizajes experienciales que se promovieron a lo largo del proceso. Las personas participantes estuvieron en la capacidad de articular la temática con sus vivencias, tanto integrantes de los equipos interdisciplinarios como

docentes toman conciencia del rol que cumplen en el reconocimiento de las emociones, así como en el proceso de construcción del autoconcepto (González-Torres y Tourón, 1992).

Es así como en la interacción humana, el reconocimiento de las emociones se vuelve una práctica que acompaña cada proceso individual o grupal, la necesidad de tener la atención de quien está al frente afirma que el encuentro permite expresar y compartir un espacio que educa y fortalece el proceso humano.

Con este cierre, puede decirse que se completa el ciclo gestáltico el cual inició con el proceso. Según Salama (2010), en este momento inicia la desenergización, donde se genera la asimilación de la experiencia. Se da por concluido el ciclo y las personas son ahora capaces de iniciar nuevos procesos en sus instituciones educativas.

## 2. Integración de resultados.

Una vez que finalizó el proceso de elaboración de las sesiones de trabajo, y se analizaron los resultados de acuerdo con los objetivos establecidos al inicio de la propuesta, se procede a realizar una integración que permita establecer lazos entre la práctica y los presupuestos teóricos, que sustentan el trabajo logrado. Siguiendo el orden en que se plantearon los objetivos, se realiza una articulación entre los principales hallazgos de cada una de las sesiones, la teoría y la vivencia de la investigadora.

Como primer objetivo específico se propone la indagación de las necesidades de cada participante en cuanto al abordaje del autoconcepto en relación con el estudiantado. Para lograrlo se propone una sesión diagnóstica, por medio de la cual, se determina líneas de acción a seguir en las sesiones posteriores.

Desde la teoría humanista se abordan las necesidades expresadas por quien participa del proceso, con la certeza de obtener a partir de los ejercicios vivenciales aplicados, un aprendizaje desde la propia experiencia, que cause un impacto emocional, produciendo una sensibilidad que se vea reflejada en los cambios en la visión del mundo, las relaciones sociales y en la cotidianidad de las vivencias.

Tal como lo plantea Fernández (2012), en el humanismo, la persona tiene el potencial de la auto transformación desde sus propias necesidades. Por ello el diagnóstico fue esencial en este proceso, porque de este modo las sesiones se adaptaron a las necesidades del participante. Además, el trabajar desde la vivencia permite un aprendizaje, y una sensibilización que, con métodos tradicionales, no podría consolidarse.

La importancia de trabajar el autoconcepto en la población estudiantil se debe a que, durante el mismo proceso de desarrollo humano, se van agregando elementos desde el mundo interno y las relaciones que se establecen con el entorno, que pueden producir una alteración tanto positiva como negativa en estrecha relación con el proceso educativo y emocional.

Entendiendo el autoconcepto como una construcción a partir de las percepciones de la persona, es necesario concientizar sobre la forma en que las mismas reciben influencia del sistema educativo. Rogers (2011) plantea que, las experiencias en relación con las personas y el ambiente influyen en los ideales propios. Por este motivo, la consideración de este constructo dentro de los talleres fue fundamental para que cada participante, pudiera reproducir este aprendizaje central, en su interacción con sus escolares.

En el ámbito educativo no sólo se abarcan elementos cognitivos; es necesario mantener una visión humanista del estudiante, considerado como un ser completo. Por tanto, es fundamental establecer que las variables que intervienen en la educación se mezclan durante el proceso de aprendizaje, e incluye descubrir la verdad a través del conocimiento externo, así como en el conocimiento de cada persona.

El trabajo del personal docente y las personas integrantes de los equipos interdisciplinarios consideran como parte de los objetivos de la educación un encuentro con lo académico, así como con las características emocionales de la población con la cual trabajan.

Por lo anterior, López (2017) plantea la importancia de un sistema educativo donde, haya espacio para el acompañamiento, la contención, y la vivencia de un proceso educativo, basado en el contacto, se reconocen las experiencias de dolor, alegría, crisis y encuentros como parte de todo proceso de desarrollo humano.

En el proceso quedo claro, que es necesario validar las vivencias del escolar, pero sólo se logra mediante un cómplice o un testigo que permita la oportunidad de un trabajo de contención y no por el contrario signifique un abandono ante la falta de la mirada empática.

El personal docente y las personas participantes de los grupos interdisciplinarios podrían retomar la aplicación de técnicas humanistas a su propia experiencia para replicar en las aulas con sus estudiantes, quienes, gracias a las vivencias de su propio proceso, tienen la posibilidad de retomarlas. Así, se logra validar la necesidad de facilitar dentro del ámbito educativo, momentos de reflexión mediante un lenguaje en torno a la expresión emocional, con el fin de abordar el autoconcepto de las personas escolares.

En este sentido, Toro (2005) establece que en las aulas debe promoverse un encuentro desde el lenguaje de las emociones, el personal de profesionales que se encuentran insertos en el arte de enseñar y educar sea más que una autoridad, facilitadores de vivencias y experiencias en la esfera emocional; es decir una presencia activa en las escuelas, desde la creatividad y la participación.

A pesar de que, en el sistema educativo costarricense, ya existen protocolos para el abordaje de ciertas situaciones que pueden tener relación con el mundo emocional del escolar, este proceso permitió comprender, que el trabajo en las aulas va más allá de la aplicación de lineamientos ya existentes; se requiere que la educación sea inclusiva y coherente con una práctica educativa que contemple programas centrados en la validación de sentimientos y el reconocimiento de las emociones en la población estudiantil.

Dicho de otra forma, aunque dentro del sistema se plantea un abordaje ante situaciones críticas mediante protocolos, fue necesario que dentro del grupo se comprendiera que, ésta no es la única acción que se puede ejercer para abordar constructos del orden emocional como lo es el autoconcepto. Esto se puede realizar en la cotidianidad del aula mediante la validación continua y genuina en la expresión de emociones, percepciones, sensaciones y visiones propias de mundo, en el trabajo que forma parte del espacio educativo.

En este proceso se trabaja con las personas participantes a partir de un aprendizaje experiencial, con el fin de generar sensibilización con respecto al tema transversal de esta

propuesta. Al respecto, Rogers (1973) plantea que el verdadero aprendizaje en cualquier proceso educativo se genera cuando se produce un cambio emocional, en la personalidad del estudiante; esta es la esencia del aprendizaje experiencial. Por este motivo en cada taller los esfuerzos se orientaron a que cada cual pudiera, construir estos aprendizajes desde su propia emocionalidad y su propio autoconcepto.

Cuando docentes han podido interiorizar, los aprendizajes vivenciales, los llevan al aula, y convierten el espacio escolar en un lugar donde no sólo se establecen hábitos y rutinas, sino que existe una mirada al estudiantado, que puede generar oportunidades para que el desarrollo de la persona no sea solamente en la esfera académica, sino que también en la esfera emocional y por ende, en el autoconcepto. Todo esto se consolida a partir de las relaciones interpersonales y con el entorno.

Entre las preocupaciones externadas por las personas participantes, una vez que han tomado conciencia de lo dicho anteriormente, está el tema de las exigencias académicas provenientes del MEP. El sistema educativo, se caracteriza por demandas en torno al cumplimiento de tareas automatizadas, con el fin de cumplir programas rígidos e invariantes, en una carrera contra los mandatos establecidos.

Lo anterior contradice los principios humanistas, que abogan por el desarrollo integral del ser humano. Según Shultz y Shultz (2002) las personas tienen una tendencia a su autorrealización y mejorar su propio yo. En sistemas rígidos y automatizados, esta tarea va a depender de la sensibilización que tengan quienes participaron, para ir más allá de lo institucionalmente establecido.

Por ello para que exista coherencia entre este proceso y la práctica humanista, se plantea la aplicación de técnicas vivenciales, con el fin de lograr en las personas una sensibilización para conectarlos con la necesidad de reconocer el sentir en cada una las experiencias presentes en el aula, y que reciben influencia del contexto familiar, social, cultural y otros elementos del entorno.

Desde una perspectiva humanista, queda claro, que el contexto educativo idealmente debe acompañar el desarrollo integral de la persona. En ese sentido la labor del docente y las

personas representantes de otras disciplinas (trabajo social, psicología, orientación se constituye como un proceso de promoción de factores protectores para el bienestar emocional desde la consideración del autoconcepto, esto es a su vez una forma de trabajar en la promoción de la salud mental dentro de los espacios educativos.

Por lo anterior, entre los recursos recomendados para lograrlo, se encuentran la creatividad, la esperanza y la autonomía. Interesa desde la psicología humanista, reconocer las interacciones entre la persona estudiante y el entorno escolar, social y familiar, incluyendo la movilización de sentimientos, emociones y vivencias cotidianas que se entretajan para potencializar el desarrollo humano, y lograr una acción transformadora.

Desde el humanismo se plantea, que la persona es el centro del proceso educativo, y por ende no se debe limitar su desarrollo (Arias, 2004). Por ello la intervención realizada se orientó a una acción continua a partir de técnicas humanistas que pudieran replicarse en el contexto educativo.

Se logra comprender que el autoconcepto es parte esencial del ser y por ende, es necesario considerarlo en cada acción dentro de la experiencia cotidiana, por medio del reconocimiento de las necesidades, emociones, sensaciones y percepciones proporcionando sentido de vida.

Ahora bien, es necesario especificar los aprendizajes y experiencias concretas, generadas en cada taller. En la primera sesión, se logra establecer un clima positivo en el grupo que permite movilizar habilidades, capacidades individuales y grupales, así como de afrontamiento, entre las cuales se encuentran la proactividad y asertividad individual, logrando movilizar a las personas participantes a la espontaneidad y el desarrollo de la acción y la creación de identificación colectiva.

Hernández (2007) plantea que, dentro de las propuestas humanistas, es necesario involucrar a la persona, en el desarrollo de todo su potencial, en un clima cálido que le permita a la persona, descubrirse a sí misma. Es así como se establecieron temas centrales para la sesión: creatividad, potencial humano, resiliencia, esperanza, asertividad, autorregulación orgánica.

Se logra a través de los ejercicios vivenciales, que apliquen la improvisación dentro del trabajo realizado, para que sean capaces de llevarlo a la cotidianidad del aula, considerando las

capacidades individuales del estudiantado, y generar así un impacto en el autoconcepto desde recursos como lo son: la contención emocional, la espontaneidad y la creatividad.

La sesión se convirtió también en un espacio, para trabajar desde herramientas orientadas a desarrollar habilidades de afrontamiento. Lo anterior se logra mediante la participación en los diferentes ejercicios propuestos, que generan una sensibilización con respecto al papel que cumplen el sistema educativo y las personas profesionales en el desarrollo del autoconcepto del estudiante.

Siguiendo con Riveros (1979), el aprendizaje que se genera por medio de este tipo de experiencias participativas es un aprendizaje que conlleva un proceso de autodescubrimiento, y que permite que cada persona lo asuma, desde su propia vivencia. Por ello, aunque el trabajo fue grupal, puede afirmarse que hubo un proceso de construcción individual que impacta a cada participante y se traslada a las aulas.

Por lo anterior, se consideró también, como eje transversal de la sesión, el papel protagonista que tiene el potencial humano, en el autoconocimiento y la percepción de capacidades internas. Esta constante dentro del desarrollo de las sesiones, permitió reflexionar sobre la necesidad de facilitar procesos y actividades dirigidas a descubrir, practicar y fomentar la construcción y el desarrollo del sí mismo, a través de los ejercicios vivenciales, dirigidos a lograr la autonomía.

Desde el humanismo, la forma de abordaje antes descrita, permite un proceso formativo, que genere un desarrollo, integral de la persona. (Torres, 2011). En este sentido las sesiones permiten no sólo una construcción de aprendizajes, sino de vivencias que se articulan y que cobran significado según la experiencia de cada participante.

El darse cuenta de la variedad de roles que se ejercen en el escenario escolar, fue también un elemento esencial en esta sesión. Se logra un proceso reflexivo que permite descubrir herramientas relacionadas con la esperanza, la resiliencia y la autorregulación. Estas son necesarias de frente a las exigencias y los escenarios que se presentan en relación con las funciones de su quehacer cotidiano.



Una vez que se trabajaron todos estos elementos en la primera sesión, es posible preparar al grupo para temas que van a profundizar el aprendizaje y la vivencia en torno al desarrollo del autoconcepto en el contexto educativo.

A partir de la segunda sesión el grupo trabajó la necesidad de fortalecer el escenario escolar como una base segura, fundamental herramienta que tiene como fin principal el reconocimiento propio y de otras personas. Con ello la sesión se orienta a fortalecer vínculos seguros a partir de las capacidades individuales y grupales compartidas por cada participante. De este modo, se logra una concientización en cuanto a los alcances y beneficios que se obtienen de la construcción de vínculos y climas positivos dentro del aula.

El abordaje antes descrito, permite comprender que las personas profesionales en educación, debe promover en la escuela, no sólo un espacio para trabajar juntos, sino que se trata de un espacio de convivencia y de construcción de aprendizajes académicos y vivenciales, que generen el desarrollo integral de la persona (Toro, 2005).

Por ello se fomenta un espacio donde se conectan con acontecimientos vividos, se validan cada uno de los sentimientos, las emociones y las percepciones del grupo, potencializando en ellos el reconocimiento de situaciones emergentes que elaboran en el aquí y en el ahora. Se prepara así un sendero para desarrollar, por medio de estas técnicas vivenciales, una sensibilización que permita, llevar el humanismo a las aulas, a través de la relación docente-escolar.

Al respecto de lo señalado, López (2017) propone una educación “con-tacto”. No puede dejarse de lado, que tanto profesionales en educación como estudiantes sienten. Estar en las aulas, no implica desvincularse de las emociones, y por el contrario, se necesita, retomarlas y legitimarlas, para favorecer, el desarrollo integral de las personas, y abordar el autoconcepto.

Durante el trabajo en la sesión, lograron reconocer que el aprendizaje generado contribuye a forjar destrezas y habilidades individuales en relación con el manejo de la realidad educativa desde una perspectiva humanista. Se comprende que, la vía de acceso más segura para lograrlo es por medio de la expresión de emociones.

La propuesta de contribuir a la creación de un ambiente que reconozca las emociones, percepciones y sensaciones dentro de las aulas, genera un impacto directo en el abordaje que se realiza en el sistema educativo de distintas situaciones que presentan las personas, las cuales cotidianamente se clasifican como problemas de aprendizaje y/o de conducta, pero que en realidad se podrían entender como parte del desarrollo individual. Al abordarse este tipo de situaciones o condiciones únicamente como “problemas”, se genera un impacto directo en el autoconcepto del estudiante. La propuesta sería entonces una educación que mire a la persona y no el “problema”.

Desde el humanismo, se reconoce el autoconcepto como un elemento fundamental de la personalidad. Por ende, al igual que ésta última, se trata de una construcción que está influenciada por el entorno (Rogers, 2011). De allí que es claro que, al ser la escuela uno de los espacios donde más tiempo permanecen escolares y personas que pertenecen a los equipos interdisciplinarios, así como docentes, en ella se van a gestar procesos para favorecer o no, la construcción de un autoconcepto positivo.

Es así como en esta sesión se logró sensibilizar aún más, sobre la importancia de contemplar los recursos emocionales propios que permitan generar abordajes psicoeducativos y que generen espacios de crecimiento desde una vinculación positiva.

Consolidados todos estos aprendizajes, es posible en la tercera sesión abordar experiencias descritas por las personas participantes en la realidad del aula, y la reflexión en torno a estas situaciones ya vividas. Al evocar los recuerdos, es posible expresar emociones en el aquí y el ahora, y se logra validarlas.

En esta sesión, por tratarse de un cierre, fue importante que el grupo reconociera, que todas aquellas situaciones descritas y que tienen que ver con el estudiantado, se convierten también, en vivencias que repercuten en su propia emocionalidad. Por ello fue fundamental, generar este espacio de reconocimiento emocional.

Gracias a esto, se fortalece aún más, la toma de conciencia en cuanto a la necesidad de desarrollar ejercicios y prácticas que contribuyan al desarrollo no sólo de las personas escolares en su autoconcepto, sino del personal de profesionales y su potencial humanista.

Es por ello que las personas participantes compartieron, como parte del cierre del proceso, experiencias en sus respectivos centros educativos, al aplicar algunas de las técnicas desarrolladas en las distintas sesiones de taller.

Por ejemplo, en el grupo comentan que, a través de diferentes materiales y recursos, han logrado generar un espacio de encuentro reflexivo, con más y mayores herramientas, donde en momentos de crisis puedan permanecer en un estado de autocontrol y de apoyo mutuo en un lugar físico del aula. Una persona participante también comenta que entre escolares crearon un grupo de WhatsApp en el cual se envían mensajes positivos y de apoyo mutuo, cuando se sienten tristes o deseen hablar de algún problema que estén enfrentando.

Todos estos esfuerzos, son el inicio de la creación de un espacio educativo donde las personas profesionales insertas en el sistema educativo faciliten no sólo los aprendizajes académicos, sino que generen un impacto en el mundo interno de cada estudiante. Tal como menciona López (2017), se logra un proceso de acompañamiento en el cual la persona es el centro, y como tal, merece una mirada que humanice.

En este cierre, fue esencial integrar los aprendizajes y vivencias previas, de modo que las personas que asistieron fueran capaces de replicar en las aulas, estas técnicas humanistas, que se construyeron y se adaptaron a las necesidades del grupo. Se logra reconocer la importancia de garantizar la oportunidad para que realicen ejercicios para que logren expresar las emociones por medio de la aplicación de las estrategias vivenciales aprendidas, entretejiéndolas con las experiencias cotidianas en el sistema educativo.

## CAPÍTULO VIII: *Reflexiones finales.*

### 1. Conclusiones.

A continuación, se presentan las principales discusiones finales, los postulados que sustentan el trabajo, que permiten las reflexiones en cuanto a resumir las teorías que sirven de pilares para guiar la investigación, y que dan origen a este capítulo. A partir del paradigma humanista, se detallan los siguientes:

#### 1.1. Conclusiones teóricas.

- Desde el humanismo, es posible hacer una lectura de las NEE en relación con el autoconcepto. Esto debido a que, teóricamente se puede articular con el concepto de desarrollo del potencial humano. Esta integración permite comprender los alcances de estas teorías para abordar el conocimiento propio, a través de la conciencia, en relación con las demás personas y el ambiente. Que contribuya con la resolución de conflictos mediante el acompañamiento de las personas profesionales en educación a través principalmente de espacios de diálogo y resignificando experiencias a través de la contención emocional, que permite soportar la expresión de las emociones del estudiantado.
- Los postulados fundamentales que se trabajan durante la investigación incluyen la creatividad, la integración, las emociones, la relación docente-escolar, la autorrealización y otros postulados teóricos relacionados con el autoconcepto, que enriquecen el trabajo durante la intervención grupal con la población meta.
- Desde la psicología humanista, se enfatiza en la importancia de trabajar las capacidades, las virtudes de la persona y su potencial. De allí que, estos principios se aplicaron en los talleres, para potenciarlos y promover la toma de conciencia, y la realización de cambios en miras a trabajar la promoción de la salud mental; más allá de la puesta en práctica de protocolos de intervención en situaciones críticas escolares, favoreciendo la salud mental.

- En el humanismo la persona es un agente de cambio, con lo cual, se trabaja en la importancia de ser transformado por las experiencias. Se promueve el desarrollo del potencial humano, a partir de cada uno de los acontecimientos vividos durante el proceso, los cuales se consolidan como un aprendizaje vivencial.
- Desde la psicología humanista se logra considerar el aprendizaje contemplando aspectos como; la creatividad humana, la libertad y la subjetividad, contribuyendo con una educación más humanizada. Lo que significa que el aprendizaje experiencial, contempla la expresión libre como parte del proceso de construcción de una experiencia dada.
- Al trabajar desde el humanismo se reconoce la persona como un ser integral en proceso de desarrollo. Por ello, la propuesta de intervención se favorece de estos supuestos teóricos, ya que se trata de una corriente que no limita a las personas en su desarrollo en la participación escolar, familiar, cultural y social. Con ello se promueve prácticas personales en el encuentro de su totalidad con los demás y hacia lo interno del ser.
- Se enfatiza desde el aporte humanista la importancia de considerarse como personas autorrealizadas, con la capacidad de aceptarse a sí mismas. Se reconocen personas limitadas, pero no viven en función de ello, aceptan sus capacidades con todos sus inconvenientes, sin autoculpabilizarse, por la forma en cómo perciben, sienten, o aprenden.
- Se logra considerar el principio de la autorrealización descrito por Rogers (2011) y el autoconcepto a partir de la construcción de la visión del ser, logrando como meta alcanzar el potencial humano, a partir del desarrollo personal y la conciencia de que se quiere ser.
- Se establece la importancia de reconocer la contención emocional dentro del marco institucional educativo, con el fin de lograr el acompañamiento de la expresión emocional en la población estudiantil quizás como única vía de expresión, muchas veces en ausencia de un medio de contención familiar.
- Las instituciones educativas pueden consolidarse como un espacio, en el cual fluya un diálogo entre las emociones, percepciones y sensaciones, donde se fomente un clima que favorezca este tipo de procesos a partir de prácticas educativas que incorporen ejercicios vivenciales.

- Las NEE, abordadas desde el humanismo, no son concebidas como una limitante sino como una oportunidad para potenciar el desarrollo humano del estudiantado. Esta forma de comprenderlas abre el camino para impactar positivamente en el proceso de desarrollo del autoconcepto de las personas escolares.
- El autoconcepto recibe un impacto de las interacciones que se producen en el aula tanto con los grupos de pares como con las personas profesionales que integran los equipos interdisciplinarios y docentes. Por esta razón es importante que las personas profesionales en educación se sensibilicen en relación con un abordaje de las NEE que no encasillen al escolar que las presentan.

## 1.2.Conclusiones metodológicas.

- En las propuestas de intervención basadas en el humanismo, es fundamental construir un ambiente expresivo, cálido, ameno, que permita un encuentro del propio yo, durante el desarrollo de las sesiones, que contribuyen con el empoderamiento en relación con los temas tratados.
- Al promover un trabajo desde el aprendizaje experiencial significativo, se cumple con los principios humanistas, donde se plantea la importancia de la elaboración de conceptos desde la vivencia personal. De esta manera es posible trasladar estos aprendizajes a la vivencia cotidiana dentro de los espacios educativos.
- Se construyó un espacio con miras a lograr que las personas participantes alcanzaran experimentar por medio de la vivencia insumos relacionados con el autoconcepto. Para lograrlo se toman en cuenta los principios humanistas en relación con el desarrollo del potencial humano, permitiendo la sensibilización en torno a la importancia de estos temas en el espacio escolar.
- En las propuestas de abordaje humanista, es importante promover el desarrollo de habilidades creativas y espontáneas, así como la sensibilización de quienes participaron en el proceso en cuanto a los distintos temas propuestos. De esta manera se trabaja desde las propias emociones en acciones transformadoras.

- Dentro de un proceso humanista es necesario que las personas participantes integren experiencias educativas propias con los distintos aportes teóricos en relación con las NEE y el autoconcepto. Esto puede ser motor para replicar lo aprendido en la cotidianidad de las aulas
- Al trabajar desde sus propias vivencias en relación con los escolares que presentan NEE, es importante brindar insumos teóricos para conceptualizarlas sin dejar de lado, el impacto que tienen en el desarrollo de cada individuo. Solamente por medio de esta sensibilización es posible, resignificar los problemas de aprendizaje, emocionales y de conducta en oportunidades de crecimiento personal.
- La convivencia educativa debe estar siempre apoyando la capacidad de comunicar y expresar emociones en el aula; así cada estudiante tendrá la posibilidad de involucrarse en el proceso educativo, con lo cual, se produce el autoconocimiento, fomentando la capacidad de conexión emocional propia y con el entorno, a partir de prácticas educativas integrales.
- La labor del docente humanista es promover el pensamiento crítico, a partir de la construcción de saberes compartidos, manteniendo un diálogo continuo consigo mismo y con otras personas, comprometido con ofrecer un trato igualitario, que permita el desarrollo de capacidades integrales y no desde instancias excluyentes, basadas en una educación centrada en la persona.
- Si se logra una retroalimentación adecuada por parte de las personas que contienen al estudiante, en la figura de la persona docente y personal educativo, a pesar de las diferentes capacidades y habilidades, puede fortalecerse el autoconocimiento.

### ▪ Alcances.

- Se logró establecer los contactos oportunos con autoridades del MEP, que permitieran el acceso a la población meta. Gracias a esto se facilitó el espacio y el contacto con las personas participantes de distintas instituciones educativas pertenecientes a la Dirección Regional del MEP en Desamparados.
- El aprendizaje permitió que lograran replicar la experiencia en sus contextos educativos, no solo al darse cuenta e interiorizar el conocimiento sino generando espacios para trabajar las emociones en el aula, más allá de contar con la aplicación de protocolos, sino diseñando espacios para la expresión de emociones.
- Se logró una asistencia y puntualidad de la totalidad de participantes al proceso, quienes lograron acomodar los horarios y actividades extracurriculares organizando el tiempo de una manera eficiente. Asimismo, manifestaron, al cierre de cada sesión, sus aprendizajes al trabajar con metodologías vivenciales.
- Hubo un involucramiento de todas las personas durante los ejercicios vivenciales. Se generó un clima de confianza y respeto a la expresión de pensamientos, emociones y sensaciones en un marco de contención y validación.
- Se contó con un espacio apropiado para las sesiones, que en este caso fue el Parque de la Libertad del Ministerio de Cultura, Juventud y Deporte. En este entorno fue posible el desarrollo de los ejercicios vivenciales propuestos para cada sesión. Además, el lugar cuenta con fácil acceso, parqueo e instalaciones equipadas de tecnología.

### ▪ Limitaciones

- Debido a las directrices del MEP, se estableció un espacio restringido para el desarrollo del proceso. Por esta razón se condensó la propuesta de abordaje (incluyendo el diagnóstico) en cuatro sesiones de cinco horas cada una.



- Debido a que el MEP cuenta con los propios protocolos antes las distintas situaciones que emergen dentro del sistema educativo, en ocasiones el grupo los percibió como una limitante a la hora de realizar abordajes alternativos dentro de las aulas.
- Debido a la huelga de profesores que se suscitó en el año 2018, no fue posible realizar la sesión de seguimiento que se programó para el mes siguiente de finalizado el proyecto.
- Al condensarse las sesiones debido a la inflexibilidad de horarios se trabajaron muchos ejercicios vivenciales una misma sesión con lo cual se realizó una jornada extensa en el trabajo emocional.

### 3. Recomendaciones.

A continuación, se presentan las principales recomendaciones que se establecen producto de la reflexión generada al desarrollar las conclusiones, alcances y limitaciones. Estas se dividen en teóricas y metodológicas para su mejor comprensión.

#### ■ Recomendaciones teóricas.

- Es importante que las personas profesionales en educación cuenten con conocimientos en torno a principios humanistas que les ayuden a ejercer una práctica donde se ubique al ser humano como centro del proceso educativo.
- Establecer dentro del currículo del profesional en educación (docentes y profesionales de los equipos interdisciplinarios), temas de formación humanista, en el cual se logre una comprensión del ser, en interacción con otras personas, con el entorno dentro del escenario escolar.
- A la hora de abordar el tema de las NEE, es importante hacerlo desde una comprensión teórica y metodológica que incluya una visión holística de las distintas necesidades y que evite encasillar o etiquetar a las personas. Esto permite reconocer las NEE desde una visión que acepte las diferencias individuales y evite la discriminación.
- Los centros educativos deben tomar conciencia del papel que juegan en el desarrollo del autoconcepto del escolar. Es necesario apostar por una educación que desde su estructura interna promueva la construcción de vínculos saludables que contribuyan al desarrollo de la persona.
- Es necesario hacer más estudios que permitan comprender la relación existente entre NEE-sistema educativo-autoconcepto para así promover entornos que beneficien al estudiantado.
- Debe reconocerse la importancia de comprender los sistemas educativos como espacios que promueven más que el desarrollo intelectual, y que se orientan al desarrollo integral de la persona.

- Reconocer el autoconcepto y su desarrollo como guía para mejorar las dificultades en los procesos de aprendizaje.
- **Recomendaciones metodológicas.**
- Es importante formar al profesional en educación en ejercicios vivenciales relacionados con el autoconocimiento del ser, el manejo emocional, y las estrategias por utilizar en situaciones críticas en el entorno escolar, desde del paradigma humanista.
- Se recomienda que el uso que se haga de los protocolos ya existentes vaya de la mano con un abordaje humanista de las distintas situaciones que se presentan en el entorno escolar. Lo anterior es importante porque se busca evitar formas de intervención despersonalizadas que aborden al problema, pero no al individuo.
- Al trabajar con profesionales en el área educativa, en intervenciones de tipo vivencial, es importante remitirse a sus propias experiencias en el contexto escolar. Partir de los aprendizajes previos de esta población permite legitimar su experiencia y reconocer sus necesidades.
- En todo trabajo de intervención grupal es necesario realizar un diagnóstico que permita conocer la complejidad de las distintas situaciones que enfrenta el grupo. Esto ayuda a diseñar estrategias de intervención que sean coherentes con lo planteado por las personas participantes.
- A la hora de implementar procesos que implican el aprendizaje experiencial, es importante que la persona que modera esté en la capacidad de legitimar y contener las distintas reacciones y emociones que el grupo presente.
- Al sistema educativo costarricense se le recomienda promover proyectos y programas que se enfoquen en formar profesionales en educación que sean conscientes de la importancia del autoconcepto en el desarrollo integral del ser humano.
- Se debe reconocer a la comunidad estudiantil como personas de derechos, deseosas de saber, de comprender el mundo que les rodea, fortaleciendo la autocrítica y el autoconocimiento. A partir de estos saberes, serán más fortalecidos ante los cambios y los

retos del destino, considerando su ser, como lo esencial y lo más importante ante otros juicios.

- Es idóneo para el personal docente mantener las capacitaciones para desarrollar procesos que favorezcan la importancia del reconocimiento de sus propias emociones y las de sus estudiantes, dotándolos de apoyo, a través de un clima en el aula que permita el acompañamiento individual, logrando un equilibrio entre la percepción de sus NEE, y el reconocimiento de sus habilidades.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abero, L.;Berrardi, L.; Capocasale, A.; García, S. y Rojas, R. (2015). *Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento*. Contexto SRL.
- Aguilar, V.; Badilla, O.; Contreras, M. y Montoya, I. (1996). *Auto concepto de un grupo de niños y niñas que cursan el tercer grado de la Educación General Básica*. Memoria del Seminario de graduación para optar el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con Énfasis en Orientación. Universidad de Costa Rica.
- Alonso, D.; Monroy, R.; Velásquez, J.;Franco de León, M. (2011). *Manual de atención a las necesidades educativas especiales en el aula*. Digeesp.
- Arias, M. (2004). *El grupo de encuentro como facilitador del proceso de autoconocimiento de los estudiantes de primer semestre de la facultad de trabajo social. Período Agosto-Enero 2003*. Tesis para optar por el grado de Maestría en Trabajo Social con Orientación en Desarrollo y Familia. Universidad de Colima.
- Barceló, B. (2003). *Crece en grupo. Una aproximación desde el enfoque centrado en la persona*. Desclée de Brouwer, S.A.
- Barquero, J.; Ortiz, P. y Salazar, A. (2015). *Estrategias Evaluativas utilizadas por profesionales en Educación Especial del Servicio de Apoyo Fijo en problemas de aprendizaje para la identificación de las dificultades en la comprensión Lectora en Estudiantes que cursan el II Ciclo de la Educación General Básica Pública de la Dirección Regional San José Norte*. Seminario de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Aprendizaje Diverso. Universidad de Costa Rica.
- Barrantes, R. (2016). *Investigación: Un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo*. EUNED.
- Bear, G.; y Minke, K. (1996). Positive bias in maintenance of self-worth among children with LD. *Learning Disability Quarterly*, 19 (1): 23-32.

- Bisquerra, R.; Pérez, J. y García, N. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis.
- Bolaños, E. (2014). *Análisis crítico del trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) a partir de los discursos y las vivencias de niños/as diagnosticadas/as. Padres de familia y docentes de primaria*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología. Universidad de Costa Rica
- Burns, R (1990). *El autoconcepto*. Bilbao, EGA
- Camacho, E. y Galán, S. (2015). *Alternativas psicológicas de intervención en problemas de salud*. Universidad Nacional. Editorial Manual Moderno.
- Campo, L. (2013). El desarrollo del auto concepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Revista Psico Gente*, 17(31): 67-79.
- Campos, J. (2005). *Diseño de Evaluación del Programa de Mejoramiento de la calidad de la Educación en Escuelas de Atención Prioritaria (PROMECUM)*. Trabajo final de graduación para optar al título de Magister en Evaluación de Programas y Proyectos de Desarrollo. Universidad de Costa Rica.
- Capó, J. (1986). Psicología Humanista: Historia, concepto y método. *Anuario de Psicología*. 34: 8-45.
- Castanedo C. (1988). *Terapia Gestalt*. Herder.
- CCSS. (2013). Análisis de Situación de Salud (ASIS). Área de Salud Desamparados 3. Período 2015. San José, Costa Rica.
- Chacón, R. y Salas, S. (2006). *Fundamentos Teórico-Metodológicos de los Equipos Interdisciplinarios en Escuelas de Atención Prioritaria de PROMECUM para el Abordaje de las Manifestaciones de Violencia Escolar*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura de Trabajo Social. Universidad de Costa Rica.
- Chavarría, H.; García, M.; Gatgens, M. y Jiménez, K. (2013). *Propuesta de intervención pedagógica para la población entre los 7 y los 9 años que asisten a los servicios de apoyo fijo en problemas de aprendizaje o trastornos emocionales y de conducta de las escuelas Manuel Hidalgo Mora, Juan Enrique Pestalozzi y Nuestra Señora de Fátima a partir de*

- los aportes del instrumento Neuropsi Atención y Memoria*. Seminario de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Aprendizaje Diverso. Universidad de Costa Rica.
- De León, A. (2000). *La salud Mental del Sacerdote. Una contribución de la Tercera Fuerza a la Psicología de Maslow*. Facultad de Ciencias de la Educación. Instituto de Psicología. Tesis para optar por el Grado de Maestría en Psicología. Universidad Pontificia Salesiana
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y Juicio de Expertos. Una aproximación a su utilización. *Revista Avances en medición*. 6: 27-36.
- Estado de la Educación. (2019). VII Informe Estado de la Educación. Programa Estado de la Nación.
- Federación Mundial de la Salud Mental. (2003). *Día Mundial de la Salud Mental. Trastornos Emocionales y Conductuales de niños y adolescentes*. Programa de Educación en Salud Mental de la Federación Mundial de la Salud Mental.
- Fernández, L. (2012). La psicoterapia Gestalt Infantil: una guía metodológica para el terapeuta. *Perspectivas psicológicas*. 6-17
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra S.A.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2013). Problemas emocionales y de conducta en la infancia: Un instrumento de identificación y prevención temprana. *Revista Padres y Maestros*. 351: 34-39
- Garrote, P. y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: Dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*. 18: 2-16.
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: El taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. 5(9): 141-153
- González, M. (2001). Necesidades Educativas Especiales. Universidad de Vigo. Campus de Ourense

- González-Rey, F. (2000). *Investigación Cualitativa en Psicología*. Thomson.
- González, Y. y Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educ.Educ.* 21 (2): 200-218.
- Gonzales-Torres, M. y Tourón, J. *Autoconcepto y rendimiento escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Ediciones universidad de Navarra.
- Granados, E. (2010). *Abordaje de las Necesidades Educativas Especiales en el aula de Preescolar*. Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano.
- Greenwood, J. D. (2011). *Historia de la psicología*. MC Graw Hill.
- Hernández, K. (2007). *Proceso seguido para romper el techo de cristal: contrastación entre el pensamiento humanista y las experiencias de mujeres que han alcanzado puestos de dirección y se mantienen en ellos en Costa Rica*. Tesis ara optar por el título de Licenciatura de la Universidad Católica de Costa Rica Anselmo Llorente y La fuente.
- Hernández, S.; Fernández, C. y Batista, L (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc GrawHill.
- Jaleh, M. y Luzzi A. (2012). Profundización de conceptos: contención emocional y mentalización. *Revista Borromeo*. 3: 351-371.
- Jara, O. (1998). *Para sistematizar experiencias*. CEP- ALFORJA, Programa Regional Coordinado de Educación Popular.
- Labarca, C. (2016). Educación humanista Latinoamericana: propuesta para el desempeño social. *Revista Espacio Abierto*. 25 (1): 109-120
- Latner, J. (2007). *Fundamentos de la Gestalt*. Editorial Cuatro Vientos.
- Lara, M. (2015). La autoevaluación en estudiantes de edades tempranas. Universidad de Playa Ancha. Chile. *Revista Española de Pedagogía*. 73 (262): 561-582
- López, L. (2017). *El maestro atento. Gestión consciente del aula*. Declée.
- Lukas, E. (2008). *Víktor E. Frankl el sentido de la vida*. Plataforma Editorial.
- Maisto, A. A. (2001). *Introducción a la psicología*. México S.A: Pearson Educación.
- Mc Millan, J. y Schumacher, S. *Investigación Educativa*. Pearson.
- Marín, K. (2012). *Factores cognitivos, conductuales y emocionales que predisponen, precipitan y mantienen conductas de alto riesgo que podrían limitar el éxito académico en*



- estudiantes de Universidad EARTH. Tesis para optar el grado de Licenciatura en Psicología. Universidad de Costa Rica.*
- MEP. (2005). Normas y Procedimientos para el Manejo Técnico-Administrativo de los Servicios Educativos para Estudiantes con Problemas Emocionales y de Conducta. División de Desarrollo Curricular. Departamento de Educación Especial. Comisión Nacional de Fisioterapeutas-MEP. San José, Costa Rica.
- MEP. (2020). Direcciones Regionales de Educación. San José. Costa Rica <https://www.mep.go.cr/organigrama/direccionesregionales-de-educación>.
- MEP. (2020). Transparencia Institucional. Información. Misión y Visión del MEP. San José. Costa Rica. <https://mepdev.mep.go.cr/.transparencia-Institucional/información/misión-y-vision-del-MEP>.
- Mora, S.; Fallas, M; Gutiérrez, M. (2018). Educar para una nueva ciudadanía: Memoria Institucional MEP.
- Naranjo, M. (2006). El auto concepto positivo. Un objetivo de la orientación y la educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 6(1): 1-30.
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 7(6):1-27.
- PANI-UNICEF. (2018). Informe anual 2018. *Promoviendo modelos innovadores para la construcción de una Costa Rica más inclusiva donde ningún niño, niña o adolescente se quede atrás*. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. San José, Costa Rica.
- Payás, A. (2010). *Las tareas del duelo: psicoterapia de duelo desde un modelo integrativo-relacional*. Paidós
- Pérez, E. y Guberman, M. (2005) *Diccionario de logoterapia*. Lumen- Hvmanitas.
- Porras, G. (2014). *Estudios de las Necesidades de capacitación del personal docente de Educación Primaria y Educación Preescolar ante la atención de las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad en la Escuela Reverendo*

- Francisco Schmitz. *Tesis para optar el grado de maestría profesional en estudios interdisciplinarios en discapacidad. Universidad de Costa Rica.*
- Reyes, G. (2007). *La práctica del psicodrama*. Grill editores.
- Riveros, E. (1979). La educación y la psicología humanista. *Revista Estudios Pedagógicos*. 2-38
- Rocamora, A. (2013). *Intervención en crisis en las conductas suicidas*. Desclée de Brower.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe S.L.
- Rodríguez, H. (2003). *La educación pública en comunidades urbanas de atención prioritaria: proceso de intervención de los Equipos Interdisciplinarios de Promecum en las Escuelas Carmen Lyra de Concepción de Alajuelita y Sector 7 de Los Guido de Desamparados*. Tesis para optar el grado de Licenciatura de Trabajo Social. Universidad de Costa Rica.
- Rogers, C. (1973). *Los Grupos de Encuentro*. Editorial Amorrortu.
- Rogers, C. (2011). El proceso de convertirse en persona. Paidós.
- Sabeh, E. (2002). El autoconcepto en niños con necesidades educativas especiales. *Revista española de pedagogía*. 60 (223): 559-572
- Salama, H. (2008). *Gestalt de persona a persona*. Alfaomega Grupo Editor.
- Salama, H. (2010). *Psicoterapia Gestalt*. Editorial Traversera de García.
- Shultz, D.; Shultz S. (2002). *Teorías de la Personalidad*. Editorial Thomson. México.
- Stramiello, C. (2005). ¿Una educación humanista hoy?.. *Revista Iberoamericana de Educación*. 36 (8):1-6.
- Sureda, I. (2001). Cómo mejorar el autoconcepto. Programa de intervención para la mejora de habilidades socio-personales en alumnos de secundaria. *Revista española de pedagogía*. 60 (223): 559-572.
- Toro, J. (2005). *Educación con "co-razón"*. Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Torres, M. (2011). Educación Humanista: El respeto y la adecuación pedagógica a las diferencias individuales como factor determinante en relación al adecuado desarrollo de las capacidades del niño. 23. Tesis para optar el grado de master. Universitat Politècnica de Catalunya.

- Villarroel, V. (2001). Relación entre auto concepto y rendimiento académico. Universidad. Revista *Psyke*. 10, (1): 3-18
- Vizcaíno, I. (2017). Periódico La Nación. *MEP adapta programas de estudios para 145 mil estudiantes*. Periódico La Nación.
- Warnock, M. et al. (1978). *Special Educational Needs*. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: HMSO

## ANEXOS

### ▪ Anexo 1: Consentimiento Informado.



**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA**  
**VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN**  
**COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO**

Teléfonos: (506) 2511-4201

Telefax: (506) 2224-9367

### FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Para ser partícipe en la investigación:

*PROPUESTA DE INTERVENCIÓN GRUPAL BASADA EN TÉCNICAS HUMANISTAS, DIRIGIDA A EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS Y DOCENTES, PARA SENSIBILIZAR SOBRE EL AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES QUE ASISTEN A AULA EDAD EN ESCUELAS PERTENECIENTES A LA DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL MEP EN DESAMPARADOS.*

”  
:

Código (o número) de proyecto: \_\_\_\_\_

Nombre de la investigadora: Ingrid Porras Astúa.

Nombre de la persona participante: \_\_\_\_\_

- A. PROPÓSITO DEL PROYECTO:** La presente investigación es realizada por la investigadora responsable de este proyecto. Lo anterior, como parte del Trabajo Final de Graduación de la Práctica Supervisada de la Maestría en Psicología Clínica y de la Salud de la Universidad de Costa Rica. Asimismo, el objetivo es desarrollar una propuesta grupal basada en técnicas humanistas, dirigida a los equipos interdisciplinarios y docentes, para sensibilizar sobre el autoconcepto de estudiantes que asisten a aula edad en las escuelas pertenecientes a la Dirección Regional de Educación Especial del MEP en Desamparados. Para esto, es preciso conocer sus expectativas, necesidades de capacitación, y formas de trabajar con el estudiantado que presentan NEE que asisten a aula edad. Al mismo tiempo conocer los recursos personales, materiales, psicológicos y emocionales con los que cuentan en la labor que desempeñan. El estudio tendrá una duración de 4 sesiones negociadas (1 taller diagnóstico y 3 de formación) de forma temporal y una sesión final de devolución y grupo focal.

- B. ¿QUÉ SE HARÁ?** Cada participante deberá asistir responsablemente a los talleres de corte humanista en donde se abarcarán una serie de técnicas específicas que son útiles para el desarrollo del auto concepto en escolares, y temas relacionados dentro de cada experiencia educativa con esta población. Así, usted se compromete a participar en cada una de las sesiones implementadas con una duración promedio de alrededor de 5 horas. Durante la participación, los datos e información primaria se manejarán con la confidencialidad correspondiente para evitar situaciones con ustedes.
- C.** Las sesiones serán grabadas para efecto de la investigación, pero la misma es aplicada en el contexto de la investigación, para posteriormente transcribirla textualmente. En cada una de estas se harán dinámicas grupales específicas a la temática a tratar de una forma vivencial, pues son herramientas importantes para mejor desenvolverse con esta población. Además, los aportes, percepciones, creencias, formas de sentir y vivir en su realidad diaria son importantes y permitirá acercarse a la realidad que viven las personas escolares que presentan NEE en su cotidianidad dentro del aula. De ahí, la importancia del estudio.
- D. RIESGOS:**
1. La participación en este estudio puede significar cierto riesgo o molestia para usted por las preguntas y actividades que le puedan generar ansiedad u transgresión con respecto a la apertura de su intimidad. Para esto se realizarán grupos específicos en cada sesión, pueden generarse puntos de vista personales que suponen algún malestar o temor a la hora de realizarlas.
  2. Si sufriera algún daño como consecuencia de los procedimientos o experiencias grupales vividas durante la experiencia, la investigadora realizará una referencia al profesional apropiado para que se le brinde el tratamiento necesario para su total recuperación psicológica y emocional pertinente.

- E. **BENEFICIOS:** En caso de que exista beneficio directo como resultado de su participación en este estudio, el mismo será para que usted, ya que obtendrá recomendaciones sobre su desarrollo personal. La ventaja de realizar estas actividades grupales es que las personas participantes le pueden dar aportes y devoluciones en este proceso de facilitación grupal. De esta manera, se aprende con base en la realidad de las personas que le acompañan, y quien está con usted en el proceso, así todo el grupo crece como parte del proceso de cohesión grupal. Recibirá capacitación en técnicas humanistas de corte psicológico que serán de gran apoyo en su proceso de enseñanza para una población que lo requiere, y para lo cual usted en su desarrollo profesional deberá conocer que le ayudan con herramientas para trabajar el potencial humanista de los problemas de aprendizaje, emocionales y de conducta en escolares que presentan NEE.
  
- F. Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con la investigadora del estudio, y a la vez estar de acuerdo en participar desde la voluntad para ser parte de esta capacitación humanista. Si quisiera más información más adelante, consultando a la investigadora directamente. Además, puede consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación a la Dirección de Regulación de Salud del Ministerio de Salud, al teléfono 22-57-20-90, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica.
  
- G. Recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.
  
- H. Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión afecte la calidad de la atención profesional en psicología (o de otra índole) que se requiere.
  
- I. Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.

En algunos tipos de investigaciones se debe informar a los participantes sobre las limitaciones de la investigadora para proteger el carácter confidencial de los datos, y de las consecuencias que cabe esperar de su quebrantamiento. Por ejemplo, cuando la ley obliga a informar sobre

ciertas enfermedades o sobre cualquier indicio de maltrato o abandono. Estas limitaciones y otras deben preverse y ser señaladas a quienes participaron en el proceso.

J. No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

### **CONSENTIMIENTO**

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar de la investigación en este estudio

---

Nombre, cédula y firma de la persona participante

fecha

---

Nombre, cédula y firma de la Investigadora que solicita el consentimiento

Fecha